

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO
EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR ADOTADAS
*ESTUDO EXPLORATÓRIO***

Joana Sofia Freitas Costa

Outubro 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia
Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Orientação da Professora Doutora Maria Adelina Barbosa Ducharne

Resumo

Capacidades como a compreensão emocional e a Teoria da Mente (TdM) apresentam notáveis progressos na idade pré-escolar e desempenham um papel preponderante na qualidade das interações sociais da criança. A investigação tem revelado o impacto da adversidade precoce sobre estas competências sociocognitivas. Por outro lado, a adoção tem-se revelado como uma transição essencial na vida de crianças que experienciaram privação precoce, com importante potencial recuperador do desenvolvimento.

A presente investigação procura explorar o desenvolvimento sociocognitivo, nomeadamente o conhecimento emocional e da TdM em crianças de idade pré-escolar, adotadas.

Participaram neste estudo 30 crianças adotadas, com uma média de idades de 5.07 anos ($DP=.75$), com um tempo de adoção médio de 3.35 anos ($DP=.98$), após um período de institucionalização médio de 1.60 anos ($DP=.82$) e respetivas mães com 40.30 anos em média ($DP=3.50$) e 11.97 anos de estudo ($DP=4.93$).

Os dados junto das crianças foram recolhidos através de *Tarefa de Conhecimento Emocional para crianças em idade pré-escolar*; subescala *Expressões Faciais da Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional*; *Tarefa de emoção* de Baron-Cohen; *Tarefa de crenças falsas conteúdo inesperado*; *Tarefa de crenças falsas transferência inesperada cenário 1 e cenário 2* e *Prova de Vocabulário* da WPPSI-R. As mães responderam ao *Questionário de Capacidades e Dificuldades* (SDQ) bem como à *Entrevista sobre o Processo de Adopção* (EPA – Portuguesa).

Os resultados do presente estudo sugerem que as crianças adotadas participantes apresentam uma evolução ao nível da compreensão emocional, centrada inicialmente nas pistas faciais e situacionais e passando, progressivamente, a integrar os estados mentais, como base das emoções experienciadas. Ao nível da TdM, as crianças apresentam uma compreensão das ações do outro, baseada sobretudo no desejo e menos na crença. O Vocabulário da criança, bem como a perceção das mães do seu comportamento apresentam valores normativos. Contudo, verificou-se que as características da família biológica estão relacionadas com comportamento pró-social atual das crianças e que o tempo de institucionalização teve impacto negativo no reconhecimento de emoções e no vocabulário. O conhecimento emocional e TdM, estão fortemente correlacionados, embora constituam dimensões distintas. O conhecimento emocional está associado à capacidade verbal e constatou-se que um desenvolvimento sociocognitivo mais sofisticado se relaciona com comportamentos positivos com os pares.

Este estudo exploratório permitiu perceber que a adoção evidenciou um caráter reparador em todas as dimensões analisadas, pelo que a transição destas crianças para um contexto responsivo, estável e protetor parece ter contribuído positivamente para realização atual ao nível do conhecimento emocional, TdM, vocabulário e comportamento.

Abstract

Skills such as emotional understanding and Theory of Mind (ToM) have remarkable progress in preschool age and play a leading role in the quality of children's social interactions. Research has revealed the impact of early adversity on these socio-cognitive skills. On the other hand, adoption has been shown to be an essential transition in the lives of children who experienced early deprivation, with significant potential of development recovery.

This research seeks to explore social cognitive development, such as the emotional knowledge and the ToM in adopted children of preschool age.

In this study participated 30 adopted children, with a mean age of 5.07 years ($SD = .75$), with an average time of adoption of 3.35 years ($SD = .98$), after an average period of institutionalization of 1.60 years ($SD = .82$) and respective mothers with an average of 40.30 years ($SD = 3.50$) and 11.97 years of education ($SD = 4.93$).

The data on children were collected through *Emotional Knowledge Task* for children in preschool; subscale *Evaluation Scale of Emotional Knowledge*; *Conflicting Emotion Task* of Baron-Cohen; *Unexpected Content false belief Task*; *Unexpected transfer task* and *vocabulary subscale* of WPPSI-R. Mothers completed the *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) as well as the *Interview about Adoption Process* (EPA –Portuguese version).

The results of this study suggest that the adopted children that participate in the study have a development in the level of emotional understanding, focusing initially on the facial and situational cues and moving progressively to integrate mental states, based on experienced emotions. At the level of ToM, children have an understanding of other's actions, based mainly in the desire and less in the belief. The child's vocabulary as well as the perception of the mothers of their behavior has normative values. However, it was found that the characteristics of the biological family are related to pro-social behavior of children and that time of institutionalization had a negative impact in emotion recognition and vocabulary. The emotional knowledge and ToM, are strongly correlated, although they constitute distinct dimensions. The emotional knowledge is associated with verbal ability and found that a more sophisticated cognitive development is related to positive behaviors with peers.

This exploratory study has allowed to realize that the adoption showed a refreshing character in all dimensions analyzed in this study, and the transition of these children into a responsive, stable and protector context seems to have contributed positively to the current achievement level of emotional knowledge, ToM, vocabulary and behavior.

Résumé

Les capacités telles que la compréhension émotionnelle et la théorie de l'esprit (TdE) présentent d'importants progrès à l'âge préscolaire et jouent un rôle remarquable sur la qualité des interactions sociales de l'enfant. La recherche a mis en évidence l'impact de l'adversité précoce sur ces compétences sociocognitives. Par ailleurs, l'adoption apparaît comme une transition essentielle dans la vie des enfants qui ont été exposés à une privation précoce, démontrant un énorme potentiel de récupération du développement.

La présente recherche cherche à étudier le développement sociocognitif, notamment la connaissance émotionnelle et la TdE, chez des enfants d'âge préscolaire adoptés.

Ont participé à cette étude 30 enfants, d'âge moyen de 5.07 ans ($ET=.75$), adoptés depuis un temps moyen de 3.35 années ($ET=.98$), après une période moyenne d'institutionnalisation de 1.60 années ($ET=.82$) et leurs mères âgées de 40.30 ans, en moyenne ($ET=.3.50$) et 11.97 années d'études ($ET=.4.93$).

Les données ont été recueillies chez les enfants par le biais de *L'épreuve de Connaissance Émotionnelle pour enfants d'âge préscolaire*, de la sous-échelle d'*Expressions Faciales de l'Échelle d'Évaluation de la Connaissance Émotionnelle*, de la *Tâche de l'Émotion de Baron-Cohen*, de la *Tâche impliquant une fausse croyance – contenu inattendu*, de la *Tâche impliquant une fausse croyance – transfert inattendu*, scène 1 et 2 et de *L'épreuve de vocabulaire de la WPPSI – R*. Les mères ont répondu au Questionnaire de capacités et Difficultés (SDQ) de même qu'à l'interview sur le Processus de l'adoption (EPA – Portugaise).

Les résultats de la présente étude mettent en évidence que les enfants adoptés participants présentent une évolution en ce qui concerne la compréhension émotionnelle, axée d'abord sur les indications faciales et situationnelles et progressant, ensuite vers, l'intégration des états mentaux en tant que base des émotions ressenties. En ce qui concerne la TdE, les enfants présentent une compréhension des actions de l'autre basée surtout sur le désir et moins sur la croyance. Le Vocabulaire de l'enfant, aussi bien que la perception de la mère des comportements de son enfant présentent des valeurs normales. Cependant, il s'est avéré que les caractéristiques de la famille biologique ont un rapport avec le comportement pro-social actuel des enfants et que le temps d'institutionnalisation a eu un impact négatif sur l'identification des émotions et sur le Vocabulaire. La connaissance émotionnelle et la TdE présentent de fortes corrélations, bien qu'elles constituent des dimensions du développement sociocognitif distinctes. La connaissance émotionnelle est associée à la capacité verbale et il s'est avéré l'existence d'un rapport entre un développement sociocognitif plus sophistiqué et des conduites positifs envers les égaux.

Cette étude exploratoire a permis de constater le caractère réparateur de l'adoption, sur toutes les dimensions du développement analysées d'où la transition de ces enfants vers un contexte sensible, stable et protecteur, semble avoir contribué de manière positive à la performance actuelle des enfants en ce qui concerne la connaissance émotionnelle, la TdE, le vocabulaire et le comportement.

Agradecimentos

Cada passo que damos não é isolado... Carrega a força das experiências, das aprendizagens, das relações! E neste percurso percorrido até à etapa presente, contei com a marca preciosa de figuras que aliviaram as minhas passadas, de formas diversas...Que me guiaram sugerindo caminhos alternativos... E vozes que sussurravam em todos os momentos o apoio, a força e a sabedoria que precisei ouvir.

Todavia, todo o caminho é feito com um objetivo mais ou menos definido, e foram as famílias que tão incondicionalmente nos receberam na intimidade das suas vidas, que permitiram que este fosse concretizado. A todas as crianças que, com a sua alegria, vivacidade e simplicidade partilharam connosco “brincadeiras” de crescidos e assim permitiram mostrar que não podemos “brincar” com os assuntos relativos à Infância.

À equipa técnica do Serviço de Adopções do Porto que possibilitou o contacto com as famílias que integraram esta aventura, bem como a disponibilidade e apoio com que agarraram este projeto, o meu sincero Muito Obrigada!

À Professora Doutora Maria João Seabra-Santos pela disponibilização do material referente a uma das provas utilizadas neste estudo e prontidão com que respondeu aos nossos pedidos.

À Professora Doutora Maria Adelina, o meu profundo agradecimento por partilhar comigo esta importante etapa. Pelas orientações, pela confiança, pelo calor e entusiasmo que imprime a cada tarefa, pela presença e pela serenidade que transparece, tão organizadoras nos momentos mais sensíveis!

À Alexandra Moreira e à Joana Ferreira pela preciosa colaboração na recolha de dados e pela motivação que me imprimiram com a partilha das vossas experiências. À Sara Berény pela partilha do material precioso na recolha de dados.

Às minhas colegas de mestrado, Marta, Irina, Raquel, Ana, Sara e Emilie pela constante partilha de experiências e “aflições” e pela prontidão e entusiasmo com que abraçavam as nossas aventuras no terreno!

À Joana Soares (“Joanita”), pelo trabalho precioso de bastidores que realizou e que ajudou à concretização desta investigação. Por estares sempre presente, e nos momentos de maior angústia me ajudares a ver para além do “nevoeiro”! Em ti ganhei uma amiga. O meu sentido obrigada!

À Raquel, mais que uma companheira de mestrado vejo em ti uma grande amiga! Obrigada pelo exemplo de pessoa fabulosa que és, pela força e constante preocupação! Estou tão agradecida pelos momentos de partilha de angústias e brincadeiras, pelo ânimo que me inspiraste a chegar aqui... Contigo cresci mais um bocadinho!

A todos os meus amigos, em vocês encontro-me como pessoa! Obrigada pelos momentos de descontração e de crescimento, pelos desabafos e “puxões de orelhas”, pela compreensão das minhas ausências e pelo aconchego que em vocês sempre encontro.

À minha “grande” família, a vocês devo grande parte da pessoa que sou. No vosso aconchego sincero e na nossa simplicidade, aprendi o que é SER família! O meu sentido obrigada a cada um de vós que, à sua maneira, me enriquecem enquanto pessoa.

Aos meus pais a quem tudo devo... não saem as palavras mas ficam os gestos e através deles aprendi a decifrar as diferentes linguagens dos afetos e o valor precioso deles! Convosco aprendo a ser filha, aprendo a ser pessoa... Ao vosso amor único e incondicional, o meu profundo agradecimento.

Aos meus “Antónios”, aos meus pequenos. Muitas vezes não estive tão disponível como deveria estar para vocês... Mas nos vossos abraços e resmunguices encontro o sentido das coisas. Com vocês sou irmã, e um bocadinho de mãe, mas sobretudo sou eu! Ajudando-vos a crescer, também cresço e aprendo o valor essencial das relações!

Ao meu “Mano grande”, contigo tanto aprendi! Mas guardo sobretudo o sentimento de que mesmo na distância, ou no silêncio encontro a tua serenidade e a força que ela me dá!

Lista de Abreviaturas

EACE – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

EPA – Entrevista sobre o Processo de Adoção

FB – Família biológica

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

IPA – Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetiva de pais e filhos

ISS, I.P. – Instituto de Segurança Social, Instituto Público

NSE – Nível Socioeconómico

PASW – Predictive Analytics SoftWare

QPP – Questionário para Pais sobre a Parentalidade

SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire

TCF – Tarefa de crenças falsas

TdM – Teoria da Mente

UP – Universidade do Porto

WPPSI-R – Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised

Índice

Introdução.....	1
-----------------	---

Capítulo I

O desenvolvimento sociocognitivo na criança de idade pré-escolar

1. Conhecimento ou compreensão emocional.....	2
2. Teoria da Mente (TdM).....	12
3. A pertinência do estudo destas dimensões do desenvolvimento sociocognitivo em crianças adotadas.....	18

Capítulo II

Método

1. Objetivos do estudo	23
2. Participantes	23
3. Instrumentos	26
4. Procedimentos	31
4.1. Procedimentos de seleção da amostra.....	31
4.2. Procedimento de recolha de dados	31
4.3. Procedimentos de análise de dados.....	32

Capítulo III

Resultados

1. Compreensão emocional	33
1.1 Apresentação dos resultados relativos à tarefa de conhecimento emocional para crianças de idade pré-escolar.....	33
1.2. Apresentação dos resultados relativos à tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias – subescala expressões faciais da EACE	34
2. Apresentação dos resultados relativos às tarefas da teoria da mente	35
3. Apresentação dos dados relativos à prova de vocabulário – subteste WPPSI-R	36
4. Apresentação dos dados relativos à percepção materna acerca do comportamento das crianças - SDQ	36
5. Análise do impacto de variáveis independentes relativas à criança sobre as medidas da compreensão emocional, teoria da mente, vocabulário e comportamento.	38
5.1. Sexo	38
5.2. Idade	38
5.3. Dimensão da fratria.....	39
6. Impacto de variáveis relativas à história de vida da criança, como características da Família biológica (FB), experiências na FB, tempo de institucionalização e tempo de adoção nas diversas medidas da criança.....	39

6.1. <i>Características da FB</i>	39
6.2. <i>Experiências vivenciadas na FB</i>	40
6.3. <i>Tempo de institucionalização</i>	40
6.4. <i>Tempo de adoção</i>	41
7. Análise das relações entre as medidas de compreensão emocional, teoria da mente, vocabulário e comportamento	42
Capítulo IV	
Discussão dos resultados	
1. Desenvolvimento sociocognitivo das crianças de idade pré-escolar adotadas.....	45
2. Impacto de variáveis relativas à história de vida da criança.....	52
3. Relações entre conhecimento emocional, TdM, vocabulário e comportamento	59
Capítulo V	
Conclusões	64
Referências bibliográficas	68

Índice de Quadros

<i>Quadro 1.</i> Caracterização dos participantes.....	25
<i>Quadro 2.</i> Medidas descritivas dos sucessos obtidos nas componentes da tarefa de conhecimento emocional e pontuação total.....	34
<i>Quadro 3.</i> Medidas descritivas dos sucessos obtidos na tarefa de reconhecimento das emoções da EACE.....	35
<i>Quadro 4.</i> Medidas descritivas da realização das crianças nas tarefas da TdM.....	36
<i>Quadro 5.</i> Distribuição de frequências em função dos resultados da prova de vocabulário da WPPSI-R.....	36
<i>Quadro 6.</i> Medidas descritivas da percepção materna do comportamento das crianças (SDQ).....	37
<i>Quadro 7.</i> Associações entre as diversas medidas das crianças.....	Anexo 1

Introdução

Com a idade pré-escolar surge uma variedade de tarefas desenvolvimentais com que as crianças terão de se confrontar, exigindo-lhes um esforço concertado entre as capacidades emocionais, sociais e cognitivas, em constante desenvolvimento, para serem bem-sucedidas nestes desafios. Capacidades como a compreensão emocional e a Teoria da Mente evidenciam importantes progressos na idade pré-escolar e desempenham um papel preponderante na qualidade das interações sociais da criança. A investigação tem revelado o impacto da adversidade precoce sobre estas competências sociocognitivas.

Deste modo, e inscrevendo-se a adoção como uma transição essencial na história de vida de crianças marcada por experiências de maltrato, abuso, negligência, abandono e vivência institucional, o seu potencial reparador ao nível desenvolvimental tem vindo a ser salientado na literatura, a qual tem evidenciado que os processos de recuperação não agem de forma uniforme em todas as áreas de desenvolvimento, nem em todos os momentos do processo evolutivo.

Neste contexto surge o presente estudo, que procura explorar o desenvolvimento sociocognitivo, em particular a nível do conhecimento emocional e da Teoria da Mente em crianças de idade pré-escolar, adotadas após um período de privação precoce.

O presente trabalho divide-se em duas componentes, teórica e empírica, pelo que no capítulo 1 se procede a uma revisão da literatura existente referente ao conhecimento emocional, bem como relativa à Teoria da Mente. Procura-se ainda explorar o impacto da privação precoce, bem como o papel da adoção ao nível destas dimensões do desenvolvimento sociocognitivo. Num segundo momento procede-se à apresentação da componente empírica, pelo que no capítulo 2 é descrito o método utilizado neste estudo, nomeadamente, os participantes, os instrumentos e os procedimentos. Posteriormente, os resultados obtidos são apresentados e analisados no capítulo 3, ao qual sucede, no capítulo 4, a discussão dos mesmos, orientada pelas questões de investigação avançadas para este estudo, e com referência ao suporte teórico existente atualmente na literatura. Nesta secção procura-se ainda refletir acerca das limitações do presente estudo sendo fornecidas algumas sugestões para futuras investigações. Finalmente, o capítulo 5 congrega as conclusões que o estudo conduzido permite retirar, sendo explicitadas as implicações práticas das mesmas.

Importa destacar que esta investigação foi desenvolvida no âmbito de um projeto de investigação mais alargado conduzido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, “IPA – Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetiva de Pais e Filhos” o qual conta com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através do Centro de Psicologia da UP, e partilha uma amostra comum de famílias adotivas com outros estudos que decorrem inseridos neste mesmo projeto.

Capítulo I

O desenvolvimento sociocognitivo na criança de idade pré-escolar

Até à idade pré-escolar, as relações sociais da criança centravam-se, predominantemente (ainda que com exceções, como acontece no caso das crianças em contexto institucional), nas relações com os cuidadores. Todavia, com a integração, que normalmente acontece nesta nova etapa desenvolvimental da criança, em contextos pré-escolares, as interações sociais da criança ampliam-se, deparando-se agora mais intensamente, com uma nova dimensão do seu mundo social, a “*arena dos pares*” (Denham, 1997; Denham et al., 2002).

As crianças, nesta etapa, continuam a necessitar do apoio estruturante e apoiante de adultos mais competentes para o desenvolvimento de competências sociocognitivas que lhes permitam, ao mesmo tempo que se vão tornando mais autónomas, lidar com as crescentes exigências de uma forma mais adequada e, ainda, usufruir desses contextos sociais em que participam ativamente e que se constituem oportunidades de desenvolvimento privilegiadas.

Torna-se fácil compreender, pois, que as capacidades sociocognitivas em constante desenvolvimento são chamadas a intervir concertada e articuladamente nestas tarefas. O conhecimento emocional e a Teoria da Mente são dimensões do desenvolvimento sociocognitivo que assumem importância determinante neste momento do processo evolutivo.

1. Conhecimento ou compreensão emocional

As emoções são elementos básicos nas interações sociais ao longo de todo o ciclo-vital; são uma importante fonte de informação, quer para a pessoa que a envia ou expressa a emoção, quer para quem a recebe (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Contudo, não basta ter acesso a esta fonte de informação privilegiada, pois a sua utilização adaptativa, implica reconhecer e compreender as emoções, bem como regulá-las de forma efetiva (Trentacosta & Izard, 2007). A competência emocional envolve, assim, processos como a *expressão das emoções*, que são ou não experienciadas, a *regulação* das mesmas de forma adequada à idade e ao esperado socialmente e a *descodificação* destes processos no próprio e nos outros (Halberstadt et al., 2001). As diferentes dimensões da competência emocional encontram-se intimamente associadas.

A *expressão emocional* refere-se à dimensão visível, à partilha do estado emocional (Alves, 2006) experienciado (ou não) de uma forma vantajosa, tendo em conta quer os objetivos do próprio, quer os dos interlocutores da interação, objetivos estes que devem ser coordenados. Este processo de experienciar as emoções implica, por sua vez, não só a consciência e o reconhecimento das próprias emoções, como também a regulação efetiva da expressão emocional no contexto das interações sociais (Halberstadt et al., 2001).

Tendo em consideração a crescente complexidade da emocionalidade das crianças de idade pré-escolar e as exigências com que se confrontam no mundo social, a regulação emocional assume, igualmente, uma dimensão fundamental (Denham, 2007).

Além do mais, no que diz respeito à capacidade de expressar as emoções, as crianças desta idade começam a tornar-se conscientes da importância e necessidade de enviar mensagens emocionais no âmbito da interação e conseguem exprimir emoções básicas como a alegria, tristeza, zanga, medo, surpresa e interesse, para além de emoções sociais complexas como a empatia, culpa, orgulho, vergonha e desprezo, nos contextos apropriados (Denham, 2007; Zahn-Waxler, 2010). As crianças pré-escolares, mais velhas, começam a expressar em simultâneo uma combinação de emoções diferentes, possuem uma consciência rudimentar de que as mensagens emocionais devem ser expressas e que existem diferenças contextuais importantes que informam acerca do que deve ou não ser expresso.

A expressão de emoções específicas pelas crianças em idade pré-escolar tem sido relacionada com o sucesso nas interações com pares. Nomeadamente, a expressão de afeto positivo é fundamental na iniciação e regulação de trocas sociais, sendo que a partilha deste tipo de afeto pode facilitar a formação de amizades, e associa-se a comportamentos pró-sociais com os pares (Denham, 1986). Já o afeto negativo, especialmente a zanga, pode ser problemático nas interações sociais (Denham, 2007).

A utilização adequada da informação emocional implica a sua compreensão. O *conhecimento emocional* ou *compreensão emocional*, aqui utilizados como sinónimos (Denham, 2007), inclui a compreensão dos sinais expressos, os rótulos e as funções das emoções (Izard, Stark, Trentacosta & Schultz, 2008), envolvendo assim a capacidade de reconhecer e nomear as expressões emocionais (Izard et al., 2001). A compreensão emocional, de acordo com Denham (2007) integra o cerne da competência emocional, contribuindo para o processo recíproco de experiência e expressão emocional. Esta componente da competência emocional implica ainda, a identificação, pela criança, que outra pessoa lhe está a enviar uma mensagem emocional, a qual, de seguida, terá de ser interpretada. Esta compreensão deve decorrer dentro dos constrangimentos das regras reconhecidas e deve ser adaptada ao contexto.

As crianças na idade pré-escolar conseguem não apenas reconhecer a expressão e nomear as emoções básicas, mas ainda identificar situações estimuladoras destas emoções (Denham & Couchoud, 1990). A capacidade de apontar (reconhecer) e nomear as expressões emocionais aumenta com a idade, sendo que as crianças mais novas apresentam mais capacidade em reconhecer a expressão da emoção do que em nomeá-la. Tal discrepância pode ser devida ao desenvolvimento da linguagem (Denham & Couchoud, 1990). De acordo com Mostow, Izard, Fine e Trentacosta (2002), numa fase

inicial da vida da criança, as emoções e as cognições começam a formar conexões a um ritmo acelerado, sendo que a linguagem servirá como principal meio para a formação destas ligações intersubjetivas, dotando a criança com a capacidade para nomear e comunicar acerca das emoções. De facto, a linguagem é referenciada na literatura como uma dimensão relacionada com a compreensão emocional, relação esta que importa explorar, já que o desenvolvimento emocional, como qualquer outra dimensão do desenvolvimento da criança, não acontece isolada e independentemente das restantes capacidades sociocognitivas.

Ridgeway, Waters e Kuczaj (1985) verificaram um notável aumento no vocabulário das crianças ao nível dos termos emocionais entre os 24 e os 36 meses. Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler e Ridgeway (1986) defendem que a capacidade para falar acerca das emoções ajuda a criança a distanciar-se e a refletir sobre a experiência emocional. A este nível, Cutting e Dunn (1999) verificaram, por exemplo, que a linguagem da criança contribuía significativamente para a compreensão emocional, independentemente da sua idade e de variáveis associadas ao background familiar. De facto, o desenvolvimento da competência emocional das crianças em idade pré-escolar inclui a utilização de uma linguagem emocional adequada que permita, nomeadamente, sustentar o envolvimento empático com as emoções dos outros (Denham, 2007). Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla e Youngblade (1991), constataram que o conhecimento emocional baseado nas situações está relacionado com a capacidade verbal. De acordo com Fine, Izard e Trentacosta (2006), esta interdependência entre o conhecimento emocional e a linguagem pode estar relacionada, também, com o tipo de instrumentos utilizados para avaliar o conhecimento emocional, já que estes envolvem a componente verbal, refletindo de certa forma, o desenvolvimento da linguagem. Note-se, todavia, que a comunicação a respeito de, e em resposta às emoções, envolve trocas verbais, a partir das quais a criança aprende não só termos relativos às emoções mas também a sua utilização (Fine et al., 2006). Deste modo, o desenvolvimento da linguagem permitirá à criança aprender o vocabulário relativo às emoções e aplicá-lo ao seu discurso (Cutting & Dunn, 1999).

A investigação tem, não só evidenciado a relação entre a capacidade linguística da criança e a sua competência emocional, mas também apontado o papel da capacidade verbal na relação entre a competência emocional e a competência social das crianças. Hughes e Ensor (2005) destacam a associação entre a compreensão emocional e a capacidade verbal na determinação do comportamento social positivo.

Importa destacar que um contexto familiar rico na discussão emocional, onde são promovidas conversas acerca do afeto positivo, das consequências e causas emocionais, e onde o afeto negativo, bem regulado, é também uma temática abordada, promove o desenvolvimento da competência emocional. Deste modo, o próprio contexto relacional

que se sabe promover o desenvolvimento da competência emocional, beneficiará, igualmente, o desenvolvimento da linguagem. Além do mais, uma criança com boas capacidades linguísticas, mais facilmente se envolverá em interações sociais, as quais constituem, por sua vez, um contexto profícuo para o desenvolvimento da própria linguagem e de outras competências, como as emocionais.

No que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento emocional na criança em idade pré-escolar, Denham e Couchoud (1990) afirmam que capacidade de identificar as situações estimuladoras de emoções se encontra dependente da capacidade de identificar as próprias expressões emocionais. As crianças primeiro vão-se tornando capazes de reconhecer e nomear as emoções tendo como base as expressões faciais dos outros, já que começam por perceber os gestos, as mudanças na voz e na face que os outros exibem. Posteriormente, começam a dar significado às expressões faciais compreendendo como as causas externas afetam a emoção. Por exemplo, *aquela pessoa fica com uma face contente quando recebe uma prenda* (Pons, Harris & Rosnay, 2004). À medida que as crianças se tornam capazes de reconhecer e nomear as emoções, também se desenvolve a capacidade de identificar as emoções a partir das pistas situacionais (Denham & Couchoud, 1990). Martins (2010) confirmou este padrão desenvolvimental ao constatar que as crianças de idade pré-escolar obtêm melhor realização ao nível do reconhecimento de expressões faciais (apontando) comparando com o reconhecimento a partir de pistas situacionais e comportamentais.

Para explicar como decorre este processo de compreensão emocional, alguns autores (Abe & Izard, 1999; Izard, 1992; Termine & Izard, 1988) salientam que cada emoção serve uma função adaptativa e organiza a fisiologia, as expressões e os comportamentos de uma maneira particular, pelo que a expressão emocional surge quando é adaptativa na vida da criança. De facto, as capacidades de compreensão das expressões e das situações emocionais geralmente variam na mesma ordem com a emergência da expressão emocional discreta correspondente (alegria, tristeza, zanga e medo) (Denham & Couchoud, 1990). Assim, a diferenciação da expressão e das situações que desencadeiam a emoção de alegria, parece ser adquirida precocemente. As emoções de zanga e de tristeza são facilmente confundidas pelas crianças mais novas (Denham & Couchoud, 1990), surgindo posteriormente a capacidade de as distinguir. De acordo com os autores, esta confusão pode advir do facto de que numa mesma situação ambas as emoções podem ser apropriadas, dependendo da ênfase dada pela pessoa em questão, sendo que alguma desta confusão pode, pois, ser inerente à natureza das nossas expressões no mundo social (Denham & Couchoud, 1990). Alves, Cruz, Duarte e Martins (2008) verificaram este padrão com crianças de idade pré-escolar e escolar, sendo que a alegria é a emoção mais frequentemente

identificada com sucesso e as emoções de conotação negativa (tristeza, medo e zanga) são as que causam mais dificuldade às crianças.

A capacidade de experienciar e expressar a condição emocional própria e de reconhecer as emoções nos outros é um aspeto central nas interações sociais (Halberstadt et al., 2001). A competência emocional é crucial para o funcionamento adaptativo da criança, quer no contexto familiar quer nas relações com pares.

O conhecimento emocional parece contribuir para a crescente capacidade das crianças em idade pré-escolar modularem as suas emoções (positivas e negativas) e combinarem as suas capacidades comportamentais para reagirem de forma apropriada às emoções dos seus pares (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990). Esta componente da competência emocional fornece guias cognitivos para interpretar as situações que provocam emoções (Denham, 1997)

Alguns investigadores realçam a interdependência da competência emocional e social (Halberstadt et al., 2001; Lemerise e Arsenio, 2000). De acordo com Halberstadt e colaboradores (2001), as interações e relações sociais são guiadas e até definidas pelas transações emocionais entre elas, sendo este um processo recíproco. Assim, as competências emocionais apoiam o desenvolvimento das sociais e vice-versa.

Na abordagem da relação entre a competência emocional e a competência social da criança importa clarificar o conceito de competência social. Bierman (2004 cit in Alves, 2006) refere que a competência social diz respeito a um conjunto de competências cognitivas e de regulação emocional que ajudam a criança a selecionar e a envolver-se em comportamentos sociais ajustando-se de forma adequada às diferentes situações. Esta definição espelha a relação íntima que parece existir entre as competências emocionais e as competências sociais. Na mesma linha, Zanh-Waxler (2010) destaca que para a criança negociar os desafios sociais envolvidos na interação social com pares e na construção de relações de amizade, ajuda ser emocionalmente positivo, bem regulado e calmo, isto é, ser competente emocionalmente.

A criança de idade pré-escolar é capaz de se envolver empaticamente com as emoções dos outros e é ainda capaz de regular as suas próprias emoções nas situações sociais, com o objetivo de minimizar o efeito negativo das suas emoções negativas e de partilhar as emoções positivas com os outros (Denham, 1986). Estas competências emocionais constituem uma importante capacidade promotora de comportamentos pró-sociais. O comportamento pró-social surge cedo no desenvolvimento da criança, sendo que antes dos dois anos é possível observar crianças a ajudarem os outros, a partilhar os seus pertences e a oferecer apoio. Estes comportamentos refletem a capacidade da criança empatizar com o outro (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Mostow e colaboradores (2002) constataram efetivamente que o conhecimento emocional é preditor do desenvolvimento de competências sociais e, por sua vez, a competência social é preditora da aceitação pelos pares, evidenciando, assim, que o comportamento adaptativo nas interações sociais depende do reconhecimento e interpretação correta dos sinais no comportamento expressivo. Lemerise e Arsenio (2000) procuraram integrar os processos emocionais no modelo de processamento de informação social de Crick e Dodge (1994). A premissa básica deste modelo é que a compreensão e interpretação que a criança faz das situações, influenciam os seus comportamentos relativos às mesmas. De acordo com Lemerise e Arsenio (2000), a entrada no grupo de pares e as situações de provocação frequentes nestes contextos relacionais, examinadas de acordo com o modelo de processamento de informação, tendem, de facto, a ser geradoras de emoções. Além do mais, nestas situações, as crianças normalmente não têm acesso a toda a informação relevante que as poderia ajudar a resolver o problema pelo que os resultados da situação são rodeados de incerteza. É neste contexto que os processos emocionais podem desempenhar um importante papel adaptativo. Neste sentido, Lemerise e Arsenio (2000) defendem que as experiências passadas, fonte de informação importante utilizada no processamento de informação social, além de incluírem aspetos cognitivos, contêm igualmente ligações entre eventos e afetos. Neste modelo, as conexões emoção-cognição, que se formam com as experiências ao longo de todo o ciclo vital, tornam-se disponíveis na *base de dados* à qual as crianças acedem automaticamente, de cada vez que são expostas a uma situação em que necessitam de codificar e interpretar pistas sociais (Izard, 2002; Lemerise e Arsenio, 2000). Para este processo de processamento informacional ser bem-sucedido são essenciais boas capacidades ao nível do reconhecimento e nomeação emocional. Após a codificação e interpretação das pistas que lhe são enviadas pelo parceiro da interação, a criança deverá clarificar os seus objetivos, processo este que envolve, igualmente, a intervenção de processos emocionais, como a regulação emocional, essencial em todo o processo. A criança deverá gerar, ainda, uma resposta adequada socialmente que beneficiará de todo o processo anterior. Verifica-se, assim, que o conhecimento emocional, bem como os processos emocionais relacionados, influenciam diretamente o comportamento social da criança (Mostow et al., 2002), já que permite à criança reagir de forma apropriada aos outros, fomentando as suas relações.

Denham e colaboradores (2002) destacam que esta posição central dos processos emocionais poderá ser especialmente importante na idade pré-escolar, quando uma das principais tarefas desta fase é a gestão do afeto no início e manutenção de um envolvimento positivo com os pares. Défices na compreensão de situações emocionais relacionam-se com problemas de comportamento da criança pré-escolar.

Denham (1986) também salienta que as crianças em idade pré-escolar com dificuldades ao nível da compreensão emocional apresentam menos comportamentos pró-sociais responsivos com os seus pares. Além do mais, estas crianças são percecionadas pelas professoras como crianças menos competentes socialmente e pelos pais como crianças menos simpáticas. Assim, a falta de conhecimento emocional coloca em desvantagem a capacidade da criança reagir apropriadamente, fomentando a fragilidade das suas relações com os pares (Denham et al., 2002).

Num estudo posterior, Denham e colaboradores (2003) verificaram que o conhecimento emocional das crianças avaliado entre os 3 e 4 anos de idade predizia a competência social nesta idade e mais tarde, aos 5/ 6 anos. Hughes e Ensor (2005), por seu turno, tendo em consideração a relação que a linguagem detém com a compreensão emocional, já atrás referenciada, procuraram perceber se a compreensão emocional era mediador da relação entre a capacidade verbal e o comportamento pró-social de crianças de 2 anos e meio (neste estudo analisado através do relato das mães), tendo verificado que a compreensão emocional e a capacidade verbal das crianças, em conjunto, se revelaram preditores do comportamento pró-social das crianças. Todavia, a capacidade verbal isoladamente não contribuiu para explicar a variância no comportamento pró-social, ao contrário do que aconteceu com a compreensão emocional. Os resultados mostraram ainda que a compreensão emocional mediou a relação entre a capacidade verbal e o comportamento pró-social, sugerindo que a influência da capacidade verbal nas diferenças individuais relativas ao comportamento pró-social parece operar, em larga medida, pela influência mais próxima da compreensão emocional.

Izard e colaboradores (2001) observaram, também, que as capacidades de reconhecimento e interpretação de pistas emocionais a partir de expressões faciais de crianças pré-escolares, em situação de risco, têm efeitos a longo prazo no comportamento pró-social e na competência académica. Além do mais, este estudo verificou ainda que a capacidade verbal e o temperamento da criança - variável que a literatura tem apontado como importante na compreensão das diferenças individuais ao nível da compreensão emocional e competência social (Fine et al., 2006; Zahn-Waxler, 2010) - contribuíram igualmente na predição do comportamento social das crianças. Todavia quando controlado este efeito, o conhecimento emocional através de expressões faciais continuou a prever significativamente o comportamento social. O reconhecimento e a interpretação adequados das pistas faciais nos outros ajudam, pois, a criança a decidir, por exemplo, quando fazer declarações socialmente aceitáveis acerca do seu interesse próprio e fornecem, ainda, orientações importantes nas transações interpessoais. Além do mais, o conhecimento emocional torna possível a empatia com o outro e portanto compõe o palco para o comportamento pró-social.

Reconhecido o papel fulcral que a competência emocional desempenha na competência social, convém perceber que as componentes da competência emocional não se desenvolvem num vácuo, mas sim no seio das relações sociais. As próprias emoções são inerentemente sociais (Denham, 2007), já que se desenvolvem no contexto dessas interações e as influenciam reciprocamente.

Denham (2005) defende que uma parte considerável da competência emocional da criança deriva das suas experiências na família e Zanh-Waxler (2010) reforça que as crianças entram no mundo a expressar emoções o que contribuiu para a sua própria socialização, sendo os pais, figuras socializadoras primárias. Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998) distinguem dois tipos de socialização das emoções: a *socialização direta* referente à expressão das emoções por parte dos pais e reações destes às emoções das crianças, comportando ainda a discussão de emoções com as crianças; e a *socialização indireta das emoções* que inclui o clima emocional global da família e a própria expressividade emocional dos pais nas interações familiares. E de facto, a relação pais-filhos - que passaremos a partir de agora a designar de relação cuidadores-criança - é, ou deveria ser, uma relação diádica muito próxima e, de acordo com Cruz (2005), constitui um dos contextos afetivos mais ricos ao longo do processo de socialização da criança. O afeto parental positivo prediz consistentemente resultados de desenvolvimento favoráveis à criança enquanto a hostilidade parental está relacionada com resultados desenvolvimentais desfavoráveis.

De facto, os cuidadores são, em princípio, as figuras de vinculação da criança, e têm como função garantir a sobrevivência física e emocional desta, providenciando-lhe um contexto relacional seguro onde as confortam em momentos de desconforto, dor, ansiedade e com o tempo as farão construir uma conceção dos outros como pessoas capazes de cuidar e confortar e de si própria como digna de amor e afeto. A relação de vinculação constitui um contexto relacional privilegiado onde a criança aprende acerca de si e dos outros. Kochanska (2001) considera que as crianças com um padrão de vinculação seguro desenvolvem uma expressão emocional aberta e flexível e com uma predominância de afeto positivo. Já as crianças com um padrão de vinculação inseguro evitante exibem um padrão de expressão mínima de afeto negativo, principalmente associado às emoções de medo e zanga, enquanto as crianças com padrão de vinculação do tipo resistente desenvolvem uma expressão elevada destas emoções.

Denham (1997) verificou, ainda, que as crianças que percebem os seus pais como executando de forma mais completa e adequada o seu papel de as confortar durante episódios de emoções negativas, discutindo com as crianças estas emoções negativas ou partilhando com elas afeto positivo, são elas mesmas mais competentes emocionalmente com os pares. É neste contexto relacional privilegiado da relação pais-

filhos, que a criança desenvolve formas de regulação emocional mais apropriadas e uma capacidade de empatizar que a ajudará nas interações com os pares. Os cuidadores, adultos e mais competentes, apresentam um conhecimento acerca das emoções e de estratégias de regulação emocional mais avançadas e podem, assim, ensinar à criança diferentes dimensões da competência emocional. Por exemplo, o cuidador pode apoiar a criança ao nível das estratégias de regulação emocional e de *coping* face a emoções negativas. Mesmo nesta etapa em que a criança faz alguns esforços independentes na regulação emocional, o apoio dos adultos continua a ser importante.

Além do mais, o cuidador ao utilizar uma linguagem acerca dos estados emocionais ajuda a criança a referir as suas próprias experiências emocionais e a interpretá-las, promovendo igualmente a compreensão dos processos causais entre os eventos e as emoções. Garner, Dunsmore e Southam-Gerrow (2008) constataram que as crianças, cujas mães mais frequentemente lhes fornecem explicações emocionais, tendem a apresentar uma realização superior em tarefas do conhecimento emocional baseado em situações e a envolverem-se mais em comportamentos pró-sociais com os pares. Todavia, os autores chamam a atenção para a possibilidade de as crianças com níveis mais elevados de conhecimento emocional e que se envolvem em mais comportamentos pró-sociais, suscitarem nas mães mais conversas sobre causas emocionais. Os resultados mostraram ainda que quanto mais as mães falam acerca de emoções positivas durante as conversas com os filhos, menos estes tendiam a atribuir de forma incorreta a emoção de zanga aos outros e menos agrediam fisicamente os pares. Por outro lado, verificou-se que o viés percetivo em relação à zanga foi um preditor positivo da agressão física das crianças. Este processo de erro de processamento da informação emocional, de acordo com os autores, relaciona-se com a agressão física, talvez porque as crianças agressivas têm armazenado na sua memória mais eventos emocionais de zanga, e são menos capazes de desviar a sua atenção desses eventos, automaticamente ativados no processamento de informação, durante uma interação social. O conhecimento emocional das crianças é, pois, preditor, negativo, da agressão física. Por último, este estudo permitiu ainda verificar que as explicações emocionais da criança se encontram associadas positivamente ao seu comportamento pró-social, reforçando o facto de a competência emocional ajudar as crianças a tornar-se mais sensíveis aos pares, dando respostas positivas às necessidades destes. Contudo, esta associação também se pode dever ao facto de as crianças ao envolver-se em mais comportamentos pró-sociais, terem mais oportunidades para aprender e falar acerca das emoções de uma forma mais complexa, de acordo com Garner e colaboradores (2008).

Eisenberg e colaboradores (2001) constataram, ainda, que os pais que regulam a sua própria experiência emocional e expressividade de forma a apresentarem valores

elevados de afeto positivo e reduzidos de afeto negativo, têm filhos mais ajustados e com melhores competências sociais, uma vez que promovem a regulação emocional da criança, sendo esta a variável mediadora do efeito verificado.

De facto, de acordo com Denham e Kochanoff (2002), a expressividade parental ensina à criança quais as emoções que são aceitáveis na família e em certos contextos. Ao modelarem as emoções, os pais expressivos fornecem às suas crianças informações essenciais acerca da natureza da alegria, da tristeza, da zanga e do medo, nomeadamente, como se expressam estas emoções e informações relativas às situações que tendencialmente as desencadeiam.

A literatura aponta, ainda, para as associações entre níveis elevados e persistentes de emoção negativa familiar e défices na competência emocional, já que nestas famílias, as crianças testemunham modelos de resolução de conflitos, regulação de afeto negativo e partilha de afeto positivo menos competentes (Denham, 1997). Contudo, sendo as relações cuidadores-crianças um contexto de interações recíprocas importa não esquecer que as ações parentais não são, como refere Cruz (2005), impermeáveis às influências das características das crianças que ativamente participam no seu mundo social.

Importa ainda analisar o facto de algumas investigações evidenciarem a existência de diferenças ao nível da competência de acordo com o sexo da criança. As meninas têm mostrado melhores capacidades em diversas facetas do conhecimento emocional (Schultz, Izard & Ackerman, 2000). Todavia, outros estudos não têm confirmado estas diferenças (Mostow et al., 2002). McClure (2000) numa meta-análise que conduziu sobre as diferenças de sexo no processamento das expressões faciais e o seu desenvolvimento em bebés, crianças e adolescentes, constatou uma vantagem significativa para as meninas no processamento das expressões faciais, desde a infância até à adolescência. Mais, o autor refere que as meninas parecem possuir uma ligeira vantagem com base biológica no que diz respeito à capacidade de processar as expressões faciais. Diferenças nos padrões maturacionais, nomeadamente no que respeita à rapidez superior com que o sexo feminino alcança a prontidão neurológica ao nível do processamento de expressões faciais, colocam em vantagem as meninas. Deste modo, os adultos podem ter mais tendência a percecionar as meninas como mais interessadas e responsivas em relação às pistas emocionais. Esta perceção, por sua vez, poderá funcionar como reforço dos estereótipos de género que representam o sexo feminino como particularmente sensível do ponto de vista emocional. Como consequência, os adultos podem estruturar as experiências emocionais das meninas de forma diferente, por exemplo providenciando diferentes tipos de “andaimes” emocionais, socializando as meninas de forma a reforçar e manter o seu interesse e capacidade de

atender às pistas não-verbais. Já os rapazes podem alcançar o mesmo nível de maturação a nível neurológico mas permanecem em ligeira desvantagem na sua capacidade de processar expressões faciais como consequência de menor socialização emocional, ou pelo menos diferente, por parte dos adultos. A este nível, McClure (2000) refere por exemplo que durante o primeiro ano de vida, as interações emocionais entre as mães e os bebés parecem variar de forma subtil, mas bastante significativa. Apesar de, tanto os meninos como as meninas, serem expostos aos mesmos tipos de expressões emocionais por parte dos adultos, as mães parecem alterar os seus padrões de respostas contingentes e modificar a frequência e intensidade das suas expressões dependendo do sexo da criança.

Até aqui foi analisado o papel fundamental que a compreensão e a tomada em consideração das emoções dos outros desempenham na vida da criança de idade pré-escolar. Halberstadt e colaboradores (2001) defendem que uma compreensão real acerca dos objetivos, intenções e comportamentos na interação social requer um claro conhecimento do que se está a sentir e porquê, e o que tal significa para o comportamento dessa pessoa. De facto, quando a criança evolui para uma capacidade de aceder às pistas situacionais para compreender o que o outro está a sentir, importa que tenha a capacidade de perceber que uma mesma situação pode induzir emoções diferentes em diferentes pessoas, de acordo com a representação que fazem da situação. Isto é, a criança tem ainda de compreender que as emoções podem ser consequência da interpretação de uma pessoa acerca de uma determinada situação, e não produto mecânico da situação em si mesma (Rieffe, Tergwot & Cowan, 2005). Para tal, estes autores destacam que as crianças necessitam de recorrer à Teoria da Mente (TdM) que, de forma sucinta, se refere à compreensão de que a realidade não é objetiva, mas que são antes as representações subjetivas acerca dessa realidade que guiam as emoções e ações. Assim, a criança de idade pré-escolar passa a compreender que a situação que fazia o Miguel ficar contente, pode fazer a Rita ficar triste, pois têm desejos ou crenças diferentes.

Neste seguimento, tem sido defendido que as crianças se desenvolvem a partir de uma conceção situacionista da emoção até uma conceção mentalista das emoções assistindo-se a uma ênfase crescente nos estados mentais como fatores causais (Harris, 1989 cit in Rieffe et al., 2005). De seguida procede-se à abordagem da TdM, capacidade sociocognitiva que conhece importante desenvolvimento na idade pré-escolar.

2. Teoria da Mente (TdM)

A TdM tem sido definida por diversos autores como a capacidade sociocognitiva que permite atribuir estados mentais (e.g. crenças, desejos, emoções, pensamentos,

percepções, intenções e outros) a si próprio e aos outros, e usar essas atribuições para compreender, prever e explicar o comportamento e as emoções próprias e dos outros (Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra & Minderaa, 2008; Miller, 2006; Sabbagh, Bowman, Evraire & Ito, 2009; Sabbagh, Xu, Carlson, Moses & Lee, 2006).

De acordo com Miller (2006) a compreensão dos estados mentais, ou TdM, desenvolve-se progressivamente desde o nascimento, a partir de capacidades precursoras até uma capacidade sofisticada de como os estados mentais e os comportamentos e emoções se relacionam. De entre estas capacidades precursoras destaca-se a atenção conjunta, a referência social em que o bebé utiliza as reações emocionais dos outros para guiar as suas ações, o jogo de faz-de-conta e a linguagem acerca dos estados mentais. Tendo em consideração estes exemplos de precursores da TdM, verifica-se que o desenvolvimento da linguagem também partilha dos mesmos e, de facto, tal como na compreensão emocional, a literatura aponta para a interdependência entre a linguagem e a compreensão dos estados mentais. Esta relação íntima começa então com a partilha dos precursores que vão dar origem a estas capacidades. Contudo, a participação das crianças em contextos onde é estimulada a conversação acerca dos estados mentais, e sobre a forma como estes explicam os comportamentos e as emoções, contribui para o desenvolvimento da TdM, e também da própria linguagem. Assim sendo, e tal como evidenciado anteriormente em relação à compreensão emocional, as capacidades linguísticas desenvolvem-se e apoiam o desenvolvimento da TdM e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento mais sofisticado da TdM torna possível o envolvimento das crianças em interações sociais mais ricas e desafiantes, desenvolvendo por sua vez a linguagem. A linguagem e a TdM desenvolvem-se servindo-se de suporte mútuo (Miller, 2006).

Na idade pré-escolar ocorrem importantes mudanças na compreensão dos estados mentais, como por exemplo o facto de a criança começar a compreender que a mente não é um simples espelho da realidade. Numa fase posterior, a criança apercebe-se que as representações construídas dessa realidade podem não ser as mesmas entre as pessoas, dependendo da informação a que cada um tem acesso (Astington, 1993 cit in Miller, 2006; Bartsch & Wellman, 1995 cit in Miller, 2006).

Os desejos e crenças são os dois estados mentais centrais na compreensão do comportamento e das emoções, e a investigação têm demonstrado que a criança começa primeiro por compreender como os desejos influenciam as emoções e as ações (“A Teresa queria um gelado, por isso ficou feliz e agradeceu à avó”), por volta dos 2 ou 3 anos e, só posteriormente, entre os 4 e 5 anos, compreende como as crenças o fazem (“A Raquel ficou surpresa porque não sabia que ia ao circo”) (Perner, 1991 cit in Ruffman, Slade & Crowe, 2002; Wellman, 1991 cit in Ruffman, et al., 2002). Estas indicações

etárias têm sido alvo de grande controvérsia entre os investigadores, já que as provas tradicionalmente mais utilizadas na literatura para avaliar o nível de compreensão dos estados mentais, as tarefas de crenças falsas (crença incorreta acerca de uma dada situação), normalmente são bem resolvidas pelas crianças a partir dos 4 anos. Todavia, estas provas implicam a utilização da competência verbal, o que, de acordo com alguns autores, coloca em desvantagem as crianças mais novas, ainda que possuam uma compreensão acerca das crenças. Um estudo recorrendo a outras metodologias de avaliação das crenças falsas, revelou que crianças de 3 anos são já capazes de utilizar justificações baseadas nas crenças das pessoas para explicar algumas emoções e comportamentos (Wellman & Banerjee, 1991), além de ser evidente que as crianças nesta idade têm sucesso na negociação das suas interações sociais evidenciando a capacidade de atender aos estados mentais dos outros. Por outro lado, restringir a TdM à avaliação de crenças falsas como único indicador desta capacidade, é simplista e portanto traz consequências, sendo importante analisar igualmente as emoções e os desejos como estados emocionais, para uma compreensão mais abrangente e rigorosa desta capacidade sociocognitiva (Blijd-Hoogewys et al., 2008; Hughes & Leekam, 2004).

Apesar de existir controvérsia acerca das idades em que surgem tais capacidades, de acordo com Blijd-Hoogewys e colaboradores (2008), a TdM evolui de uma *teoria do desejo* para uma *teoria de crenças-desejo* mais completa e de crenças verdadeiras para crenças falsas.

Os autores que se têm debruçado sobre a temática, pese embora possam apresentar visões distintas relativamente aos mecanismos através dos quais a TdM se desenvolve, reconhecem que a forma como esta é elaborada depende criticamente das interações entre a criança e o seu ambiente (Sabbagh & Callanan, 1998). Deste modo, o papel preponderante das experiências sociais no desenvolvimento da TdM (Flavell, 2004; Flavell, Miller & Miller, 1993) é um denominador comum, ainda que a ênfase dada por cada abordagem possa variar.

A relação de vinculação parece deter um papel importante no desenvolvimento da TdM. As investigações têm evidenciado que as crianças que apresentam um padrão de vinculação seguro se revelam mais competentes em tarefas da TdM do que as crianças com um padrão de vinculação inseguro (Arranz, Artamendi, Olabarrieta e Martín, 2002; Fonagy & Target, 1997). A este nível, destaca-se a importância que a sensibilidade e responsividade do cuidador têm no desenvolvimento da compreensão dos estados mentais já que, durante as interações com a criança, os comentários do cuidador centrados nos estados mentais da criança ajuda a que esta se aperceba da existência dos mesmos. Além do mais, estes estados mentais são subjacentes a um dado comportamento, pelo que Meins e colaboradores (2002) afirmam que a contingência

entre o comportamento da criança e os comentários do cuidador acerca dos estados mentais da mesma, facilita o desenvolvimento da consciência acerca da ligação entre o comportamento e o estado mental. Assim, estes autores verificaram que a tendência das mães para se focarem nos estados mentais dos seus filhos, capacidade que designaram por *maternal mind-mindedness* (Meins, Fernyhough, Fradley e Tuckey, 2001) aos 6 meses se encontrava positivamente correlacionada com a realização da criança em tarefas da TdM aos 45 e 48 meses. Deste modo a relação entre a vinculação e a TdM pode ser melhor explicada através da capacidade *mind-mindedness* das mães de acordo com os autores, já que as mães das crianças que desenvolvem um padrão de vinculação seguro tendem a tratar as suas crianças como pessoas com estados mentais, mais do que simples indivíduos cujas necessidades têm de ser satisfeitas (Meins & Fernyhough, 1999).

Ereky-Stevens (2008) constatou que quatro dimensões da interação das mães com as crianças, indicadores da sua sensibilidade aos estados internos da criança, eram preditores da compreensão dos estados mentais desta última. Esta relação encontrada foi independente das capacidades cognitivas da criança e do *background* familiar (estrutura familiar e NSE) que parecem deter também alguma relação com a TdM das crianças. O autor defende, por isso, que uma relação onde a mãe está disponível para a interação como seu filho, em sintonia com as suas capacidades, interesses, necessidades e disposições, facilitam o desenvolvimento da consciência de um mundo interno. No fundo, uma relação onde a mãe é *mind-minded*, capaz de reconhecer e encorajar os interesses da criança.

O discurso materno centrado nos estados mentais tem sido associado como facilitador do desenvolvimento da compreensão dos estados mentais (Ruffman et al., 2002; Ruffman, Slade, Devitt & Crowe, 2006). Já o discurso materno não referente aos estados mentais (e.g. descrições, conversas acerca de causas) não se relaciona de forma independente com a TdM das crianças, não confirmando a hipótese que este tipo de conversa possa facilitar o desenvolvimento da TdM através do contributo que poderia ter no desenvolvimento da linguagem da criança, a qual se verificou, por seu lado, estar relacionada com a TdM da criança.

Os estilos disciplinares dos cuidadores surgem, também, na literatura como uma dimensão da relação cuidador-criança com importante contributo para o desenvolvimento da TdM (Hughes, Deater-Deckard & Cutting, 1999). Pears e Moses (2003) verificaram que o nível de escolaridade da mãe e os comportamentos parentais sobretudo relativos a estratégias disciplinares de afirmação de poder, se encontravam negativamente associados à compreensão de crenças por parte das crianças. Ruffman, Perner e Parkin (1999) verificaram, por seu turno, que a compreensão das crenças por parte da criança é

facilitada por práticas parentais que a faça refletir acerca dos sentimentos das vítimas do seu comportamento, como por exemplo as estratégias indutivas racionais centradas no outro (Cruz, 2005). Krevans e Gibbs (1996) mostram, efetivamente, que a utilização de estratégias disciplinares indutivas, em oposição às de afirmação de poder, favorece o comportamento pró-social das crianças ao promover o desenvolvimento de empatia. Além do mais, fatores como uma parentalidade ambígua e inconsistente, ou o *stress* parental encontram-se associados a uma performance mais pobre ao nível da compreensão dos estados mentais das crianças (Guajardo, Snyder & Petersen, 2009).

A existência de irmãos e a posição na fratria são variáveis da constelação familiar, associadas ao desenvolvimento da TdM da criança. Nomeadamente, Ruffman e colaboradores (1999) constataram que a existência no núcleo familiar de irmãos mais velhos tem efeito na compreensão das crenças, mesmo controlando o contributo de outras variáveis. Pears e Moses (2003) verificaram que a dimensão da fratria se associava positivamente à compreensão das tarefas de desejo, contudo esta associação deixou de ser significativa quando foram controladas algumas variáveis, como a idade. Já Cutting e Dunn (1999) não encontraram relação entre a existência de irmãos e a capacidade de compreensão dos estados mentais da criança, mas reportam a importância, mais do que a existência ou não de irmãos, da qualidade dessa mesma relação de fratria, na compreensão dos estados mentais da criança.

Dunn e colaboradores (1991) afirmam que ter irmãos, provavelmente aumenta a possibilidade de haver mais conflito, forçando assim as crianças envolvidas a aperceberem-se que os outros têm desejos e crenças diferentes. Estes autores verificaram ainda a associação entre a cooperação da criança com o irmão mais velho e a sua performance posterior nas tarefas sociocognitivas. Através da cooperação e do jogo com os irmãos, as crianças podem obter uma compreensão mais sofisticada acerca dos pensamentos, ações e sentimentos dos outros. Contudo, o inverso também pode acontecer, ou seja, as crianças com uma capacidade de compreensão dos estados mentais mais sofisticada têm mais facilidade de se envolver eficazmente em atividades de cooperação e de jogo.

O desenvolvimento da TdM evidencia consequências no comportamento social - as crianças com uma compreensão da mente mais avançada (especialmente tendo por base o desempenho em tarefas de crenças falsas) tendem a demonstrar sucesso nas suas relações sociais. Contudo, Cahill, Deater-Deckard, Pike e Hughes (2007) chamam a atenção para o facto de estudos recentes evidenciarem que nem sempre a TdM se encontra associada a um funcionamento social adaptativo como a preferência social ou preocupação empática para com os outros. Por vezes, as capacidades da TdM parecem

mesmo estar relacionadas com dificuldades de transição escolar, rejeição por parte dos pares e *bullying* (Badenes, Estevan & Bacete, 2000).

Slaughter, Dennis e Pritchard (2002) aperceberam-se que a TdM em crianças de idade pré-escolar se encontrava positivamente relacionada com a aceitação pelos pares: as crianças populares apresentaram melhores resultados nas tarefas da TdM que as crianças rejeitadas. Todavia, controlando a capacidade verbal das crianças, aquela relação deixava de ser significativa. Já o estudo de Badenes e colaboradores (2000) revelou a clara ligação entre a compreensão dos estados mentais e a competência social no contexto de pares em crianças entre os 4 e 6 anos. Os autores consideram que a TdM constituiu um constructo central para a compreensão social e, ao assumir-se que esta última é construída nas interações sociais diárias, as crianças rejeitadas pelos pares, e portanto privadas dessas interações cruciais, terão uma compreensão social mais pobre que as crianças populares, em consequência de uma TdM menos desenvolvida.

Até agora foi analisado o contributo “isolado” da compreensão emocional e da compreensão dos estados mentais ao nível da competência social das crianças. Contudo, também como já foi salientado, no mundo real da criança, esta não utiliza as suas capacidades de forma independente, mas sim concertada e articuladamente. De facto, a literatura tem apontado para a importância de compreender a cognição social, não como um conceito unitário, mas integrando a compreensão emocional e a compreensão dos estados mentais como dimensões intimamente relacionadas entre si, ainda que constituindo aspetos sociocognitivos distintos (Cutting & Dunn, 1999; Erekly-Stevens, 2008; Guajardo, et al., 2009; Rieffe, Tergwot & Cowan, 2005).

Efetivamente compreender as emoções é uma dimensão que parece surgir mais cedo no desenvolvimento da criança do que a capacidade para compreender os estados mentais e para relacionar as ações com as crenças (Dunn et al., 1991). Todavia, compreender a natureza das emoções é parte e parcela da aquisição da TdM, e a compreensão acerca dos estados mentais é parte e parcela da aquisição de uma compreensão da emoção (Wellman & Banerjee, 1991) as quais, em conjunto, permitem à criança atender aos outros de forma mais adequada, compreendendo que as suas ações e emoções dependem de estados mentais como desejos, crenças e emoções. A criança tendo acesso a esta informação será capaz de agir mais adequadamente, com comportamentos sociais positivos, em resposta às situações sociais. Na mesma linha, Hughes, Dunn e White (1998) constataram que crianças com performances mais baixas ao nível da compreensão dos estados mentais e das emoções, apresentavam problemas

de comportamento e ajustamento social, e Colvert e colaboradores (2008) apontam que défices nas funções executivas¹ contribuem para problemas na esfera social.

3. A pertinência do estudo destas dimensões do desenvolvimento sociocognitivo em crianças adotadas

As crianças adotadas vivenciaram, de alguma forma, um passado de adversidades que, de modo particular, podem ter deixado a sua marca no desenvolvimento. Estas adversidades dizem respeito às experiências que podem ter vivido no seio da família de origem, como diversas formas de negligência, maus tratos ou abuso e que conduziram ao seu acolhimento numa instituição ou contexto familiar transitório, até que o seu projeto de vida tenha sido definido em função da adoção. Todavia, o seu acolhimento temporário, enquanto aguardavam um projeto de vida definitivo constitui igualmente um período marcado por privações, sobretudo associadas à ausência de figuras significativas estáveis, sensíveis e responsivas que possam responder às necessidades afetivas das crianças, apoiando-as na reparação das fragilidades que as experiências precoces foram deixando. De facto, a necessidade mais difícil de ser respondida numa instituição é a necessidade do estabelecimento de uma relação significativa estável, consistente e de qualidade (Gunnar, Bruce & Grotevant, 2000), devido a fatores de ordem prática como rotatividade dos funcionários, descontinuidade, falta de recursos.

A literatura tem sido abundante no que concerne ao estudo dos efeitos de privação no desenvolvimento, sendo que são frequentemente encontradas perturbações da vinculação, défices neuropsicológicos ao nível da atenção e do controlo inibitório, perturbações de comportamento, problemas emocionais, bem como atrasos ao nível do desenvolvimento cognitivo em crianças que vivem em instituições (Gunnar, 2010; Pereira, 2008; Pollak et al., 2010; Sonuga-Barke, Schlotz & Kreppner, 2010; Vorria et al., 2006). Alguns destes problemas poderão dever-se também em parte às experiências traumáticas que vivenciaram antes da institucionalização.

A investigação tem ainda demonstrado que mesmo depois de integradas em contexto familiar estável e permanente, que se espera constitua contexto reparador, as crianças continuam a manifestar algumas fragilidades desenvolvimentais. Kadleck e Cermak (2002) num estudo com crianças de idade pré-escolar romenas adotadas nos Estados Unidos verificaram que as crianças que haviam estado institucionalizadas por um período igual ou superior a 6 meses apresentavam mais dificuldades ao nível da

¹ Funções executivas referem-se ao funcionamento de uma série de áreas relacionadas como planeamento, inibição, memória de trabalho, generatividade e monitorização da ação (Colvert et al., 2008)

regulação da atividade e da organização e evidenciavam mais problemas de ordem emocional. Todavia, verificaram também que os pais do grupo de crianças que haviam permanecido dois meses ou menos na instituição também reportavam mais problemas de comportamento que o grupo de crianças sem história de adversidade, atribuindo as dificuldades evidenciadas pelas crianças adotadas pós-institucionalização às experiências prévias à institucionalização, nomeadamente, fatores pré-natais e perinatais específicos (e.g. exposição fetal ao álcool, nutrição, cuidados médicos).

Os resultados associados às dificuldades na atenção, organização e comportamentos impulsivos relatados como persistentes pelos pais adotivos, mesmo após a sua integração num contexto reparador, podem refletir a influência de mudanças neurofisiológicas e neurobiológicas que ocorrem nos primeiros meses de vida. De facto, Siegel (2001) aponta para a importância de um contexto socioemocional de excelência no desenvolvimento das estruturas cerebrais base para algumas das capacidades sociocognitivas, nomeadamente, a região orbito-frontal central em processos como a regulação emocional e a empatia. O autor acredita que esta região sofra a influência das experiências no seu desenvolvimento dependendo assim da natureza da comunicação interpessoal durante os primeiros anos de vida, já que as interações sociais criam, mantêm e fortalecerão as conexões neurais, que determinam a forma como o cérebro funciona. Se de facto, nestes primeiros tempos, a criança não pôde experienciar um contexto relacional com características protetoras neste período sensível, pode efetivamente encontrar-se em risco de no futuro, mesmo experienciando um contexto reparador, se verificarem limitações na sua recuperação.

Neste seguimento, Palacios e colaboradores (2011), por exemplo, constataram que após três anos em contexto adotivo, as crianças apresentavam ainda alguns défices na linguagem. Vorria e colaboradores (2006) evidenciam igualmente uma recuperação das crianças adotadas, pós-institucionalizadas quer em termos de desenvolvimento físico quer de ajustamento comportamental. Contudo, algumas fragilidades ao nível do padrão de vinculação, e do desenvolvimento cognitivo continuaram a existir, comparando com crianças que cresceram sempre na sua família. Estes resultados refletem possivelmente, a necessidade de um processo de recuperação mais lento associado às dimensões emocionais e cognitivas para recuperarem da adversidade vivida.

Apesar destes dados, e quando comparadas com as crianças que permaneceram nas instituições, verifica-se a resiliência extraordinária do desenvolvimento psicológico nos primeiros anos de vida, das crianças que integram um contexto protetor, estimulante e afetivo como a família adotiva. Tal foi evidenciado na meta-análise de van IJzendoorn, Juffer e Poelhuis (2005) ao nível do QI e do ajustamento escolar das crianças adotadas. Importa não perder de vista, todavia, que as marcas do passado não desaparecem

simplesmente depois da adoção, existindo antes uma continuidade significativa tão marcada, quanto notável é a recuperação que estas crianças experienciam (Palacios & Brodzinsky, 2010).

No que diz respeito às capacidades sociocognitivas de compreensão emocional e de compreensão dos estados mentais de crianças que não puderam vivenciar um contexto familiar estável, estimulante e afetivo, Pears e Fisher (2005) nomeadamente, constataram que as crianças que se encontram institucionalizadas e haviam sido vítimas de maltrato na família de origem, apresentam uma compreensão emocional e dos estados mentais menos desenvolvida que as crianças que sempre viveram na sua família de origem e não experienciaram maus tratos (mesmo controlando o efeito da idade, da capacidade verbal e das funções executivas). Yagmurlu e colaboradores (2005) constataram ainda que o tempo de institucionalização predizia negativamente as capacidades da TdM, controlando a idade, género e capacidades verbais.

Pollak, Cicchetti, Hornung e Reed (2000) verificaram que as crianças negligenciadas apresentavam dificuldades em discriminar expressões emocionais básicas, enquanto as crianças abusadas fisicamente reportavam um viés na identificação da zanga, que pode ter sido adaptativo para as crianças enquanto viveram as experiências de abuso. Estas fragilidades na compreensão emocional dificultam a capacidade de reconhecimento efetivo e de resposta apropriada às situações sociais, o que poderá dificultar a negociação das interações sociais. Se a criança tem dificuldades em ler e interpretar as pistas sociais na outra pessoa, poderá não ser adequada na resposta a essas pistas e não perceber, também, que o seu comportamento está a ter um impacto negativo na outra pessoa.

Colvert e colaboradores (2008) avaliaram dois grupos de crianças aos 6 e aos 11 anos de idade adotadas e verificaram que as crianças provenientes de instituições romenas onde haviam experienciado profundas privações nos primeiros tempos de vida, quando comparadas com o grupo de crianças inglesas adotadas que não passaram por tais experiências, evidenciaram défices quer na TdM, quer ao nível das funções executivas, sendo estes défices maiores para o grupo de crianças que experienciaram mais de 6 meses de privação em acolhimento institucional. Por outro lado, constataram que os défices na TdM e nas funções executivas se encontravam associados a um de três problemas, quási-autismo, vinculação desinibida e dificuldade de atenção e hiperatividade.

Com o objetivo de verificar o potencial reparador da adoção para estas capacidades sociocognitivas, Tarullo, Bruce e Gunnar (2007) compararam três grupos de crianças, entre 6 e 7 anos, com histórias de vida diferentes: crianças adotadas internacionalmente após período de institucionalização (pós-institucionalizadas), crianças

adotadas internacionalmente após acolhimento familiar e crianças que sempre viveram na família biológica. Os resultados mostraram que as crianças que estiveram institucionalizadas apresentaram performances mais baixas nas tarefas de crenças falsas do que as crianças que sempre viveram na sua família biológica, mesmo depois de controlada a sua capacidade verbal. Já as crianças que viveram em famílias de acolhimento antes da adoção apresentaram resultados intermédios a estes dois grupos nas tarefas de crença falsa. Contudo, os autores verificaram que as crianças pós-institucionalizadas não diferiram dos restantes grupos nas tarefas de compreensão das emoções, ao contrário do que seria de esperar, apontando a possibilidade de as tarefas que utilizaram para aceder a esta capacidade possivelmente serem muito acessíveis para a sua faixa etária. O atraso na compreensão de crenças falsas corroborado por estes resultados nas crianças pós-institucionalizadas sugere que, mesmo tendo estas crianças sido retiradas dos ambientes adversos em que viveram e podendo contar agora, através da adoção, com um cuidador estável e responsivo (como se espera) e com um ambiente social mais rico, parecem continuar a apresentar um atraso na compreensão das crenças falsas. Deste modo, os autores apontam para a possibilidade da privação social precoce de que são vítimas interferir com o desenvolvimento dos precursores da cognição social, pelo que as bases necessárias não permitem o desenvolvimento sociocognitivo subsequente esperado (Colvert et al., 2008; Tarullo et al., 2007). Todavia seria importante uma comparação com crianças que permaneceram no contexto institucional, bem como as que ainda vivenciam situações adversas, por forma a compreender se a adoção se revela efetivamente um contexto reparador a este nível, pois só assim se poderá obter uma visão efetiva do impacto dos diferentes contextos de vida no desenvolvimento sociocognitivo das crianças que viveram adversidade.

Prior (2010) num estudo nacional comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças adotadas verificou que as crianças institucionalizadas apresentam um desempenho mais baixo ao nível do desenvolvimento social, manifestando mais problemas de relacionamento com pares que as crianças adotadas após um período de adversidade precoce. Estas últimas manifestaram ainda mais comportamentos pró-sociais, sendo que as crianças com melhores níveis de conhecimento emocional apresentam menos problemas de relacionamento com pares. A adoção revelou-se portanto uma medida reparadora.

Como se constata, a literatura centrada nas dimensões sociocognitivas de compreensão emocional e de TdM específica sobre a criança de idade pré-escolar que vivenciou adversidade é ainda escassa. Mais ainda o são as investigações que procuraram compreender como é que as crianças evoluem ao nível da dimensão emocional e da compreensão dos estados mentais após a transição para a família

adotiva, transição esta marcada por cortes e perdas, mas também com o ganho de um contexto familiar estruturado, estável e que se espera vir a constituir reparador das adversidades passadas. Neste seguimento, considera-se pertinente que o presente estudo se centre na exploração do desenvolvimento sociocognitivo de crianças de idade pré-escolar adotadas, compreendendo o impacto que fatores prévios à adoção e inerentes a este mesmo processo podem ter tido nestas dimensões do desenvolvimento infantil.

Capitulo II

Método

1. Objetivos do estudo

Este estudo, como referido anteriormente, insere-se num projeto mais amplo IPA – Investigação sobre o Processo de Adoção: Perspetiva de Pais e Filhos, estudo conduzido na FPCEUP, financiado pela FCT, através do Centro de Psicologia da UP e que beneficia do protocolo estabelecido com o ISS, I.P., em matéria de adoção.

A presente investigação reveste-se de carácter exploratório, já que procura ampliar o conhecimento na área da adoção, nomeadamente ao nível do desenvolvimento sociocognitivo de crianças adotadas. Esta dissertação irá explorar em particular os dados obtidos junto das crianças adotadas de idade pré-escolar e respetivas mães com o intuito de:

- Caracterizar o desenvolvimento das crianças adotadas em idade pré-escolar ao nível do conhecimento emocional e da compreensão de estados mentais;
- Explorar o impacto de variáveis independentes como a idade, o sexo e a dimensão da fratria no conhecimento emocional e na compreensão dos estados mentais;
- Identificar o impacto de variáveis referentes à história de vida destas crianças nomeadamente as experiências prévias à adoção (como as características da família biológica (FB), as experiências vivenciadas pela criança na FB), o tempo de institucionalização e o tempo de adoção;
- Explorar a relação entre as medidas de desenvolvimento sociocognitivo (conhecimento emocional e compreensão dos estados mentais);
- Explorar a relação existente entre a capacidade de vocabulário das crianças e as medidas de desenvolvimento sociocognitivo;
- Explorar a relação entre as medidas de desenvolvimento sociocognitivo e o comportamento da criança.

2. Participantes

A amostra utilizada neste estudo constituiu-se por conveniência, definindo-se como critério a seleção de crianças nascidas entre os anos de 2005 e 2007, que tivessem sido adotadas no distrito do Porto e cuja sentença de adoção tenha sido decretada até ao ano de 2010.

Tal como se pode observar pela leitura do quadro 1, que apresenta a caracterização dos participantes, participaram, neste estudo, 30 crianças adotadas, com idades compreendidas entre os 3 anos e meio e os 6 anos aproximadamente ($M=5.07\pm0.75$), das quais 20 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, e respetivas

mães. A análise do teste paramétrico *t* de Student evidenciou que as raparigas e os rapazes não diferem quanto à idade ($t_{(28)} = -.681$, *ns*.)

Estas crianças foram integradas nas famílias adotivas com 1.71 anos de idade, em média ($DP=.94$), variando entre um mínimo de 0.5 anos e um máximo de 4 anos. Deste modo encontram-se integradas na família adotiva aproximadamente, há 3.4 anos em média ($DP=.98$) tendo, a mais recente integração, decorrido há 1.5 anos e a mais antiga há 4.5 anos. A análise de comparação de médias mostrou que não existem diferenças entre o sexo feminino e masculino no que respeita à idade com que foram integrados na família adotiva ($t_{(28)}=1.1$, *ns*), nem em relação ao tempo de adoção ($t_{(28)}=-1.63$, *ns*).

Uma análise de correlação demonstrou que as crianças que permaneceram mais tempo na família biológica, bem como as crianças que tiveram mais tempo institucionalizadas, foram integradas com mais idade na família adotiva ($r=.55$, $p=.011$ e $r=.93$, $p=.000$, respetivamente). Do mesmo modo, quanto mais tempo as crianças estiveram institucionalizadas, há menos tempo estão adotadas ($r = -.74$, $p<.001$).

No que diz respeito à permanência na família biológica, das sete crianças de que foi possível obter esta informação, verifica-se que o tempo médio neste contexto é de .18 anos ($DP=.37$), correspondente a 2.5 meses.

Nos casos em que foi possível obter informação acerca do tipo de experiências vividas na família biológica, sabe-se que 50% das crianças vivenciaram situações de abandono e negligência por parte da família biológica; as restantes 50% das crianças das quais existe informação, não viveram com a família biológica.

No que diz respeito às características da família biológicas, estas organizam-se em duas categorias: (a) crianças provenientes de famílias com problemáticas associadas aos progenitores, como situação de toxicodependência ou de doença mental, a que corresponde uma percentagem de 58.3% das crianças de que se dispõe de informação e (b) crianças provenientes de famílias em situações de risco social (41.7%).

Verificou-se que não existe associação entre o sexo da criança e o tipo de experiências que vivenciou na família biológica (Teste de Fisher, *ns*) bem como entre o sexo da criança e as características da sua família de origem (Teste de Fisher, *ns*).

Além do mais, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da idade entre os grupos de crianças com diferentes experiências na família biológica ($t_{(14)}=.51$, *ns*), nem entre crianças oriundas de famílias com problemáticas associadas aos progenitores ou oriundas de famílias com problemáticas de ordem social ($t_{(10)}=1.68$, *ns*). Não se verificaram diferenças associadas ao sexo, no que diz respeito ao tempo de permanência em contexto institucional ($t_{(18)}=1.64$, *ns*).

Finalmente refira-se que 23 crianças são filhas únicas, sendo que as restantes têm um irmão. Destas sete crianças, duas são os primogénitos e cinco ocupam a segunda

posição na fratria. Foram encontradas associações entre o sexo da criança e a dimensão da fratria (Teste de Fisher, $p=.002$), sendo que no sexo masculino, a maioria (95%) encontra-se numa fratria de apenas uma criança (é filho único), enquanto no sexo feminino, a maioria (60%) pertence a uma fratria de duas crianças (tem um irmão).

Quadro 1. Caracterização dos participantes

Sexo (N=30)	Feminino	n=10	33.3%
	Masculino	n=20	66.7%
Idade (N=30)	$M \pm DP$	5.07 \pm .75	
	Min./Máx.	3.50/ 6.00	
Dimensão da fratria (N=30)	Um filho	n= 23	76.7%
	Dois filhos	n= 7	23.3%
Posição na fratria (N=30)	Filho único	n= 23	76.7%
	Primogénito	n= 2	6.7%
	Segundo filho	n= 5	16.7%
Idade de integração FA (N=30)	$M \pm DP$	1.72 \pm .94	
	Min./ Máx	.50/ 4.00	
Tempo de adoção (n=30)	$M \pm DP$	3.35 \pm .98	
	Min./ Máx	1.50/ 4.50	
Tempo de institucionalização (n=20)	$M \pm DP$	1.60 \pm .82	
	Min./ Máx	.50/ 4.00	
Experiências na FB (n=16)	Experiências de abandono e negligência	n= 8	50.0%
	Não viveram com a FB	n= 8	50.0%
Características da FB (n=12)	Problemas associados aos progenitores	n= 7	58.3%
	Problemas sociais	n= 5	41.7%

As mães das crianças adotadas (N=30) têm em média 40.30 anos ($DP=3.50$), variando entre os 34 e os 48 anos e uma média de 11.97 anos de estudo ($DP=4.93$) os quais variam entre 4 e 25 anos. Os pais ($n=26$) apresentam idades compreendidas entre os 34.5 e os 48 anos ($M=41.15 \pm 3.94$) e uma média de 10.44 anos de estudo ($DP=4.72$), que oscilava entre os 6 e os 25 anos de estudo. Através de uma análise de correlação de *Pearson*, constatou-se uma associação significativa positiva e forte entre as idades das mães e dos pais ($r=.76$, $p=.035$), bem como no que diz respeito aos anos de estudo ($r=.70$, $p<.001$), sendo que mães com mais anos de estudo tendem a ter maridos com mais anos de estudo.

3. Instrumentos

Este estudo implicou uma recolha de dados junto das crianças e dos pais. No que respeita às medidas recolhidas diretamente junto das crianças, foram aplicadas as seguintes provas: *Tarefa de conhecimento emocional para crianças em idade pré-escolar* (Berény & Barbosa-Ducharne, 2010, adaptado de Pons, Harris & Rosnay, 2004); subescala *Expressões Faciais* da *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (EACE, Alves, 2006); *Tarefa de emoção* de Baron-Cohen (1994, cit in Slaughter et al., 2002); *Tarefa de crenças falsas conteúdo inesperado* (Gopnik e Astington, 1988 cit in Slaughter et al., 2002); *Tarefa de crenças falsas transferência inesperada cenário 1 e cenário 2* (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985, cit in Tarullo et al., 2007) e *Prova de Vocabulário* da WPPSI-R (Wechsler, 2010).

No que se reporta aos pais, foram aplicados dois questionários de autorrelato: *Questionário de Capacidades e Dificuldades* (SDQ, Goodman, 1997) e o *Questionário para Pais sobre a Parentalidade*² (QPP - Barbosa-Ducharne, Soares, Barbosa, Ferreira da Silva, Cardoso, 2011), todavia, foram preenchidos em conjunto com a entrevistadora, sempre que tal era solicitado pelos participantes. Foi ainda utilizada a Entrevista sobre o Processo de Adoção (EPA – Portuguesa, Barbosa-Ducharne, Moreira, Ferreira da Silva, Monteiro & Soares, 2009).

Relativamente às medidas recolhidas junto das crianças, e tendo em conta os objetivos do estudo, explicitar-se-á cada uma das provas aplicadas.

Com o intuito de aceder ao conhecimento emocional foi utilizada a *Tarefa de conhecimento emocional para crianças em idade pré-escolar* (Berény & Barbosa-Ducharne, 2010, adaptado de Pons et al., 2004). Esta permite aceder ao desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar, nomeadamente no que respeita à compreensão emocional. São seis as componentes que constituem este instrumento: 1-reconhecimento; 2-*causa externa*; 3-*desejo*; 4-*crença*; 5-*memória* e 6-*dissimulação*.

A prova é apresentada usando como suporte um livro de imagens com uma versão masculina e feminina, diferindo apenas no nome das personagens e no seu género, sendo aplicada sob a forma de uma história. As diferentes componentes são apresentadas através de uma ordem fixa e de complexidade crescente. Nesta tarefa, o entrevistador, depois de ler a história referente à imagem, convida a criança a selecionar de entre quatro expressões faciais referentes a quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo, zanga) e uma expressão emocional neutra, a que considera corresponder melhor

² O QPP não será alvo de análise no presente estudo, tendo sido recolhido no âmbito do projeto de investigação mais alargado onde este estudo se insere.

ao estado emocional da personagem. Todavia, existem apenas quatro escolhas possíveis, sendo constituídas por duas emoções negativas (que alternam entre tristeza/medo, tristeza/zanga ou medo/zanga) e duas emoções não negativas (alegria/emoção neutra) (Pons et al., 2004).

Na sua seleção, a criança não necessita de recorrer a uma resposta verbal, podendo apenas apontar como forma de resposta. Somente na *componente 2- causa externa* a criança é convidada a justificar a sua escolha num dos itens, no sentido de uma cotação mais rigorosa.

A componente 1-*reconhecimento* é constituída por 5 itens onde a criança é convidada a reconhecer, a expressão facial solicitada. A cotação desta componente variará, assim, entre 0 e 5 pontos.

Na componente 2- *causa externa*, a criança, depois de ouvir cada uma de cinco situações que evocam as cinco emoções, já referidas anteriormente, terá de atribuir a que considera mais adequada ao estado emocional da personagem em questão. Sendo constituída por 5 itens que evocam as 5 emoções acima destacadas, a pontuação varia entre 0 e 5 pontos.

A componente 3 – *desejo* é constituída por dois itens que analisarão a capacidade da criança atribuir diferentes estados emocionais às personagens, ainda que perante a mesma situação, devido a uma diferença ao nível do desejo de cada uma. Nesta componente, as crianças poderão obter 2 pontos no máximo.

Por seu lado, a componente 4 – *crença* é composta apenas por um item que visa analisar se a criança é capaz de compreender que a crença de uma pessoa, seja verdadeira ou falsa, irá determinar o seu estado emocional perante a situação em questão. A pontuação das crianças, nesta componente, pode variar entre 0 e 1 (insucesso/sucesso, respetivamente).

A componente 5 – *memória*, pese embora seja constituída por dois itens, apenas um constitui o item de teste, pelo que a pontuação neste caso variará entre 0 (insucesso) e 1 (sucesso). Esta componente permite aceder à capacidade da criança perceber a relação existente entre a memória e a emoção, nomeadamente o facto de a intensidade de um estado emocional diminuir com o tempo e de alguns fatores funcionarem como reativadores de emoções passadas.

Finalmente, na componente 6 – *dissimulação*, as crianças que tenham sucesso no único item que a constitui serão capazes de compreender que é possível existir uma discrepância entre o estado emocional atual que está a ser experienciado pela pessoa e a sua expressão externa, isto é, as crianças compreendem que uma pessoa pode estar a experienciar um estado emocional internamente mas a expressar um diferente, com um determinado objetivo. Esta componente é cotada com um máximo de 1 ponto (sucesso).

Esta prova comporta algumas questões de controlo que visam perceber o nível de compreensão da criança acerca da situação exposta.

A pontuação total desta prova poderá, então, variar entre um valor mínimo de 0 e um máximo de 15 pontos.

Ainda no que se refere à dimensão emocional, foi utilizada, igualmente, a subescala *Expressões Faciais* da *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* – EACE desenvolvida por Schultz, Izard e Bear (2002, adaptada por Alves, 2006). A EACE consiste numa escala que permite avaliar o conhecimento emocional de crianças entre os 4 e os 10 anos e é composta por três subescalas: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. Passar-se-á à descrição da subescala *Expressões Faciais*, a única utilizada neste estudo. A subescala *Expressões Faciais* é constituída por 20 itens e tem como objetivo aceder à capacidade da criança perceber as expressões faciais nos outros (Alves, 2006). Para tal, são apresentadas 20 fotografias de crianças (dos dois sexos) que se apresentam como tendo idade semelhante à da criança. Perante cada uma das fotografias, a criança é convidada a identificar o que a criança representada estará a sentir, nomeando a resposta que considera mais apropriada, de entre cinco alternativas possíveis: contente, triste, assustado, zangado ou normal (Alves, 2006). Cada um dos cinco sentimentos é representado em quatro fotografias diferentes. É atribuído um ponto por cada sentimento corretamente identificado, de tal forma que a pontuação total varia entre 0 e 20 pontos (total de respostas corretas). Além do mais, procedeu-se à contabilização do total de respostas corretas para cada sentimento, pelo que, esta pontuação poderia variar entre 0 e 4 pontos.

Com o intuito de aceder à compreensão dos estados mentais foram utilizadas três tarefas, uma das quais se decompõe em duas, analisadas de forma independente. Uma das tarefas aplicadas às crianças dizia respeito à *tarefa de emoção* adaptada de Baron-Cohen (1994, cit in Slaughter et al., 2002). O entrevistador apresenta uma história de conflito de emoções acerca de uma personagem da mesma idade e sexo que a criança em estudo. O protagonista da história queria, como presente de aniversário, um par de meias pretas, contudo recebeu um presente diferente (um carro de corrida ou uma barbie, conforme o sexo da criança em estudo). No seguimento desta história, a criança tem de responder a uma pergunta de controlo de memória, sendo que, de seguida são apresentados dois cartões - num deles consta a expressão de uma emoção negativa (tristeza) e no outro a expressão facial de uma emoção positiva (alegria) – das quais a criança deve escolher a expressão facial que considerava ilustrar mais corretamente o estado emocional da personagem da história após ter recebido um presente diferente do que desejava (*“Como achas que o Tomé/Mimi se sentiu quando viu o carro de*

corrida/barbie? Terá ficado triste ou feliz?”). Esta questão de teste é seguida por duas questões de controlo. Deste modo, a pontuação nesta prova poderia variar entre 0 e 2.

A *tarefa de conteúdo inesperado* foi adaptada de Gopnik e Astington (1988, cit in Slaughter et al., 2002). Nesta prova, é apresentada à criança uma caixa de *Pintarolas*, com um lápis dentro, colocado fora da vista da criança, questionando-se acerca do que espera encontrar no interior da caixa. De seguida mostra-se o conteúdo real e coloca-se uma questão de controlo de memória seguida de duas questões de teste (“*O que pensavas que estava dentro da caixa quando te mostrei pela primeira vez?*” e “*Se tivesse aqui um menino(a) da tua idade e lhe mostrasse esta caixa, o que é que ele pensará que está dentro da caixa antes de a abrir?*”). Esta prova é assim constituída por 4 questões, variando a sua pontuação entre 0 e 4.

A segunda prova de crenças falsas utilizada no âmbito desta investigação constitui uma adaptação da *tarefa de crenças falsas - transferência inesperada* de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985, cit in Tarullo et al., 2007) subdivida em dois ensaios (cenário 1 e cenário 2) analisados como tarefas independentes. Nesta tarefa, o entrevistador encena uma história com duas personagens representadas por dois bonecos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. No cenário 1, o protagonista guarda o seu objeto (presente) numa chávena e, na sua ausência, a outra personagem troca-o de lugar (caixa). São colocadas de seguida três questões, sendo que para ter a pontuação total, correspondente a 3 pontos, a criança teria de demonstrar que esperava que o protagonista fosse buscar o presente no local onde o teria escondido originalmente, referir onde estava na realidade escondido o objeto e teria de evidenciar, ainda, que se lembrava onde o objeto foi guardado inicialmente. Imediatamente após as questões, seguia-se o segundo ensaio em que os papéis das personagens se invertiam e um objeto diferente (moeda) era guardado, desta vez na caixa. Além disso, existia um novo local (copo), para onde, de facto, a personagem na ausência do protagonista transferiu o objeto, sem o seu conhecimento. De seguida são apresentadas as mesmas três questões do ensaio anterior. A cotação de cada ensaio foi considerada independentemente, como se constituíssem duas tarefas distintas.

Para a cotação de cada prova da TdM, compôs-se uma variável que traduz o sucesso ou insucesso global da prova, refletindo desta forma a capacidade de compreensão da TdM. Esta pontuação global de cada prova foi calculada a partir dos sucessos obtidos em cada um dos itens das tarefas. Assim, para uma criança ter sucesso efetivo na *tarefa de emoção*, bastava ter sucesso nas duas questões de teste, contudo teve-se em consideração as respostas dadas nas questões de controlo de forma a assegurar que a criança não reportasse simplesmente os seus estados mentais quando questionado acerca dos da personagem. Na tarefa *crenças falsas - conteúdo inesperado*,

por seu turno, a criança teria de ter respondido corretamente às quatro questões da prova para ter sucesso na tarefa. O mesmo para a *tarefa de crenças falsas – transferência inesperada cenário 1 e 2*, em que as crianças teriam de responder corretamente às três questões que lhes eram apresentadas para lhes ser creditado sucesso.

Finalmente compôs-se ainda uma variável correspondente ao número de tarefas da TdM realizadas com sucesso.

Com o objetivo de aceder à capacidade verbal da criança foi aplicada a versão portuguesa (aferida por Seabra-Santos, Simões, Rocha & Ferreira, 2010) da prova de vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler para Idade Pré-escolar e Primária (WPPSI-R). A WPPSI-R constitui uma medida do funcionamento cognitivo de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses, sendo composta por duas escalas: a escala verbal e a escala de realização (Kaufman & Lichtenberger, 2000).

A prova de vocabulário está integrada na escala verbal da WPPSI-R e é constituída por duas partes: a primeira (itens de imagens) referente à identificação e nomeação de três imagens e a segunda (itens verbais) onde é solicitada à criança a definição de 20 palavras que o entrevistador lê em voz alta. A cotação desta prova é composta pelo somatório da pontuação obtida na parte um (mínimo de 0 e máximo de 3) e na parte dois (mínimo de 0 e máximo de 42 pontos), podendo variar, deste modo, entre 0 e 45 pontos. A pontuação bruta é posteriormente convertida em valores padronizados conforme a idade cronológica. Na análise dos resultados obtidos foram formadas classes a partir das notas padronizadas obtidas de acordo com as normas portuguesas, tendo como base uma média de 10 pontos e um desvio padrão de 3.

No que concerne às medidas recolhidas junto dos pais, o *Questionário de Capacidades e Dificuldades* (SDQ-Port) (Goodman, 1997) constitui uma medida indireta do comportamento das crianças, isto é, avalia a perceção dos pais em relação ao comportamento dos filhos, referentes aos últimos seis meses. Foi aplicada a versão para pais de crianças entre 3-4 e entre 4-16, conforme a idade das crianças. Este questionário contempla 25 itens que se organizam em 5 escalas - Escala de Sintomas Emocionais, Problemas de Relacionamento com pares, Problemas de Comportamento, Hiperatividade e Comportamento Pró-Social - cada uma contemplando 5 itens. Cada um dos itens assume três opções de resposta: “*Não é verdade*”, “*É um pouco verdade*” e “*É muito verdade*”. A pontuação total de cada subescala pode variar entre 0 e 10 pontos, podendo ainda ser obtido o Índice Total de Dificuldades constituindo a soma da pontuação total de cada escala com a exceção da escala referente ao Comportamento Pró-Social. Deste modo, o Índice Total de Dificuldades poderá variar entre o valor 0 e 40. Este instrumento permitiu analisar tanto as dificuldades, ao nível emocional, comportamental, relação com

pares e sintomas de hiperatividade, como as capacidades das crianças em termos de comportamento pró-social (Goodman, 1997), a partir da perspectiva da mãe³.

Foi ainda conduzida junto dos pais a Entrevista sobre o Processo de Adoção – EPA Portuguesa (Barbosa-Ducharne, et al., 2009). Trata-se de uma entrevista semiestruturada, adaptada do instrumento original espanhol – *Entrevista sobre el Proceso de Adopción* de Palacios, Sanchez-Espinosa e Sanchez-Sandoval (1995). Esta entrevista aborda uma variedade de temáticas associadas ao processo de adoção, contemplando a motivação para a adoção, a vivência do tempo de espera, o período da chegada da criança, a sua adaptação e desenvolvimento. São ainda abordadas algumas questões acerca da criança na família, bem como o processo de comunicação sobre a adoção e a avaliação global da adoção. Convém destacar ainda que a entrevista comporta questões de resposta aberta e fechada e apresenta uma duração média de aplicação de cerca de uma hora e trinta minutos.

4. Procedimentos

4.1. Procedimentos de seleção da amostra

As famílias adotivas das crianças que cumpriam os critérios para constituírem a amostra do presente estudo (crianças nascidas entre 2005 e 2007 e cuja sentença de adoção tenha sido decretada até ao ano de 2010), foram contactadas inicialmente, pelo Serviço de Adoções do Porto, com o intuito de solicitar a sua colaboração e, posteriormente, pela equipa de investigação para agendar uma entrevista presencial no momento mais apropriado para a família.

4.2. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados deste estudo encontra-se inserida num projeto mais abrangente como referido anteriormente, pelo que, visando compreender o impacto de diferentes percursos de vida no desenvolvimento sociocognitivo de crianças em idade pré-escolar, recorreu-se à recolha de dados junto de crianças integradas em famílias adotivas, crianças institucionalizadas, crianças em famílias de risco e crianças em famílias convencionais. Centrar-nos-emos, todavia, nos dados obtidos junto das famílias adotivas que compõem o objeto de estudo do presente trabalho.

³ Apesar de terem sido recolhidos dados junto de ambas as figuras parentais na maioria dos casos, a existência de situações em que apenas se conseguiu a perspectiva da mãe conduziu a que fosse utilizada apenas a mãe como informante nas análises subsequentes. Note-se no entanto que os valores da correlação r de *Pearson* obtidos entre a mãe e o pai foram: $r=.52$, $p=.008$; $r=.52$, $p=.008$; $r=.79$, $p<.001$; $r=.35$, ns ; $r=.29$, ns ; $r=.77$, $p<.001$, respetivamente para as escalas de sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os pares, comportamento pró-social e total de dificuldades.

A recolha de dados decorreu entre Abril e Agosto de 2011, tendo, a maioria das entrevistas sido realizada no domicílio das famílias e as restantes na FPCEUP. A recolha de dados junto de cada família envolveu no mínimo duas investigadoras para que as entrevistas com as crianças e com os pais decorressem em simultâneo e em espaços diferentes, no sentido de criar um ambiente de maior confidencialidade e mais apropriado à aplicação dos instrumentos utilizados no estudo. Na fase inicial do contacto presencial com as famílias adotivas era explicado, de forma mais aprofundada, o objetivo do estudo, bem como as atividades/instrumentos que seriam utilizados para o efeito. Após este momento de esclarecimento, era solicitado aos pais que preenchessem uma declaração de consentimento informado para participarem no estudo, autorizando simultaneamente a participação do(s) filho(s).

4.3. *Procedimentos de análise de dados*

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados e posteriormente analisados com recurso ao pacote informático *PASW Statistics 18*.

Previamente à realização das análises e tendo em consideração o número reduzido de participantes, foi explorada a normalidade da distribuição de cada variável de forma a sustentar a utilização de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos. Todavia, optou-se por seguir uma estratégia de seleção de procedimentos de análise proposta por Fife-Schaw (2006 cit in Martins, 2011), em que o autor sugere que em caso de violação dos pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos, sejam conduzidos os testes paramétricos e os não paramétricos equivalentes. Desta forma e em seguimento do proposto pelo autor, nas situações em que os resultados de ambos os tipos de testes foram concordantes (ambos significativos ou não significativos), são reportados os dados referentes aos testes paramétricos. Nas situações em que houve discrepância (um dos testes deu significativo e o outro deu não significativo), são relatados os dados referentes aos testes não paramétricos, dado que houve violação dos pressupostos necessários à utilização dos testes paramétricos.

Capítulo III

Resultados

A apresentação dos resultados inicia-se com a descrição da realização das crianças nas provas de compreensão emocional e de Teoria da Mente, dimensões do desenvolvimento sociocognitivo da criança centrais deste estudo. Seguir-se-á a apresentação dos resultados obtidos na prova de vocabulário e a percepção das mães sobre o comportamento das crianças, dimensões do desenvolvimento que a literatura apresenta como relacionadas com o desenvolvimento da compreensão emocional e dos estados mentais.

Numa fase posterior, será analisado o impacto de variáveis independentes relativas à criança nas medidas de compreensão emocional, Teoria da Mente, vocabulário e comportamento percebido pelas mães. Finalmente, proceder-se-á à análise das relações entre as variáveis do desenvolvimento sociocognitivo, compreensão emocional e Teoria da Mente e as variáveis relativas ao vocabulário e comportamento da criança.

1. Compreensão emocional

1.1 Apresentação dos resultados relativos à tarefa de conhecimento emocional para crianças de idade pré-escolar

O quadro 2 apresenta a distribuição dos sucessos obtidos pelas crianças nas diferentes componentes da tarefa de conhecimento emocional. Na componente de *reconhecimento*, as crianças obtiveram uma média de 3.30 sucessos ($DP=1.44$) com uma variação entre 1 e 5 pontos. Nesta prova, 30% das crianças conseguiram pontuar a totalidade das respostas que a constituíam.

A componente *causa externa* é caracterizada por uma média de sucessos de 3.53 ($DP=1.66$) variando os resultados entre um mínimo de 0 e máximo de 5. Quase metade das crianças (46.7%) obteve sucesso na totalidade dos itens.

Na terceira tarefa desta prova, componente *desejo* obteve-se uma média de .93 sucessos ($DP=.74$), variando os valores entre 0 e 2. Neste caso, a maior percentagem de crianças (46.7%) centra-se na escolha correta da resposta em apenas um item constituinte da tarefa, sendo que 23.3% obteve sucesso completo na tarefa, mostrando compreender que os desejos de cada um também influenciam o estado emocional.

Nas componentes de *crença*, *memória* e *dissimulação* não foram obtidos os valores médios tendo em consideração que estas componentes foram cotadas em termos de sucesso/insucesso. Deste modo, a leitura do quadro evidencia que, na componente *crença*, onde as crianças poderiam obter uma pontuação entre 0 e 1, apenas 20% das crianças teve sucesso nesta tarefa, demonstrando compreender que as crenças, mesmo que sejam falsas também podem estar na origem das emoções.

Por sua vez, a realização das crianças na componente *memória* é caracterizada por 33.3% de sucessos, verificando-se um padrão de resultados semelhante na componente *dissimulação* com 31% das crianças a mostrarem compreender que se pode estar a experienciar uma emoção e a expressar outra diferente.

Quadro 2. Medidas descritivas dos sucessos obtidos nas componentes da tarefa de conhecimento emocional e pontuação total

	$M \pm DP$	Min.	Máx.	% Crianças com pontuação total
<i>Reconhecimento</i>	3.30 ± 1.44	1	5	30.0%
<i>Causa Externa</i>	3.53 ± 1.66	0	5	46.7%
<i>Desejo</i>	$.93 \pm .74$	0	2	23.3%
<i>Crença</i>		0	1	20.0%
<i>Memória</i>		0	1	33.3%
<i>Dissimulação</i>		0	1	31.0%
Pontuação global na prova	8.60 ± 3.18	3	14	0.0%

Analisando a pontuação global na prova de conhecimento emocional, constata-se que as crianças obtiveram um mínimo de 3 sucessos e um máximo de 14 ($M= 8.60 \pm 3.18$), pelo que nenhuma criança conseguiu ter sucesso em todas as componentes da prova de conhecimento emocional, que seria de 15 pontos.

1.2. Apresentação dos resultados relativos à tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias – subescala expressões faciais da EACE

O quadro 3 apresenta as medidas descritivas relativas à distribuição dos sucessos na tarefa de reconhecimento de expressões emocionais faciais, para cada uma das emoções consideradas, *medo* ($M=2.96 \pm 1.45$), *zanga* ($M=2.81 \pm 1.39$), *alegria* ($M=2.61 \pm 1.03$), *neutra* ($M=1.82 \pm 1.47$) e *tristeza* ($M=1.35 \pm 1.06$). A média de sucessos total da tarefa foi de 11.36 pontos ($DP=4.04$), sendo 20 o valor de sucessos máximo possível.

Comparando as médias das emoções corretamente reconhecidas através do teste paramétrico *t de Student* para amostras emparelhadas, verificámos que a média de sucessos no reconhecimento do *medo* se diferencia de forma significativa apenas da emoção *neutra* ($t_{(27)}=3.48$, $p=.002$) e da *tristeza* ($t_{(25)}=-4.52$, $p<.001$); que a *zanga* se distingue da emoção *neutra* ($t_{(26)}= 3.12$, $p=.004$) e da *tristeza* ($t_{(25)}=-4.66$, $p<.001$) e que a *alegria* é também reconhecida significativamente com mais sucesso que a emoção *neutra* ($t_{(27)}=2.44$, $p=.022$) e que a *tristeza* ($t_{(25)}=4.96$, $p<.001$). Ou seja, não se encontraram diferenças significativas entre o *medo*, *zanga* e *alegria*, mas verifica-se que estas se distinguem significativamente da *tristeza* e da expressão *neutra*.

Quadro 3. Medidas descritivas dos sucessos obtidos na tarefa de reconhecimento das emoções da EACE

	$M \pm DP$	Mín.	Máx.	% de crianças c/ sucesso nas 4 fotografias de cada emoção
Alegria	2.61 ± 1.03	0	4	17.9%
Tristeza	1.35 ± 1.06	0	3	0.0%
Medo	2.96 ± 1.45	0	4	60.7%
Zanga	2.81 ± 1.39	0	4	44.4%
Neutra	1.82 ± 1.47	0	4	17.9%
Pontuação Total	11.36 ± 4.04	2	17	0.0%

No que respeita à percentagem de crianças com sucesso na totalidade de fotografias de cada emoção, salienta-se que nenhuma conseguiu sucesso em todas as fotografias. A emoção que reuniu mais percentagem de sucessos foi o *medo* (60.7%). No que diz respeito à *tristeza*, nenhuma criança reconheceu com sucesso as 4 fotografias.

2. Apresentação dos resultados relativos às tarefas da teoria da mente

O quadro 4 apresenta a distribuição de sucessos nas provas da TdM.

Na *tarefa da emoção* verificou-se uma média de sucessos de 1.57 ($DP=.74$), variando as respostas obtidas entre um mínimo de 0 e um máximo de 2. Convém ressaltar, contudo, que o critério para ter sucesso nesta, como nas restantes tarefas da TdM, implica a resposta correta a todos os itens constituintes de cada tarefa. O que, na *tarefa de emoção*, se veio a observar em 71.4% das crianças.

Na *tarefa crenças falsas - conteúdo inesperado* verificou-se uma média de 3.37 sucessos ($DP=.85$) variando as respostas obtidas entre um mínimo de 1 e máximo de 4, sendo que 56.7% das crianças conseguiu a pontuação máxima na tarefa.

Na *tarefa de crenças falsas – transferência inesperada cenário 1* verificou-se que apenas 46.7% obteve sucesso. Esta prova, sendo constituída por 3 itens, apresentou uma média de itens corretos de 2.37 ($DP=.67$).

O mesmo se verificou na *tarefa de crenças falsas – transferência inesperada cenário 2*, com uma menor percentagem de sucessos (34.5%). A constituição desta tarefa assemelha-se à anterior com o mesmo número de itens, tendo contudo existido uma percentagem maior de crianças com sucesso apenas em 2 dos 3 itens em que se decompõe. Nesta tarefa observou-se uma média de itens corretos de 2.17 ($DP=.71$).

No que diz respeito à totalidade das tarefas da TdM, verifica-se que, em média, as crianças responderam com sucesso a cerca de duas tarefas, sendo que 16.7% das crianças obteve sucesso nas quatro tarefas da TdM.

Quadro 4. Medidas descritivas da realização das crianças nas tarefas da TdM

	$M \pm DP$	Mín.	Máx.	% de crianças com sucesso
Tarefa de emoção	$1.57 \pm .74$	0	2	71.4%
TCF – conteúdo inesperado	$3.37 \pm .85$	1	4	56.7%
TCF – Transf. Inesp. (cenário 1)	$2.37 \pm .67$	1	3	46.7%
TCF – Transf. Inesp. (cenário 2)	$2.17 \pm .71$	1	3	34.5%
Total das tarefas	2.03 ± 1.25	0	4	16.7%

3. Apresentação dos dados relativos à prova de vocabulário – subteste WPPSI-R

Os resultados brutos, calculados a partir do somatório das pontuações obtidas nas duas partes que compõem o subteste vocabulário (itens de imagens e itens verbais), foram convertidos em notas padronizadas em função da idade cronológica da criança (Seabra-Santos et al., 2010). O valor médio obtido pelas crianças que participaram no presente estudo foi de 11.64 pontos ($DP=3.73$), encontrando-se dentro da média dos valores aferidos para a população portuguesa (Seabra-Santos et al., 2010).

Quadro 5. Distribuição de frequências em função dos resultados da prova de vocabulário da WPPSI-R

	% de crianças
Abaixo da Média ($M - 2 DP$)	7.1%
Média ($M \pm 1 DP$)	64.3%
Acima da Média ($M + 2 DP$)	17.9%
Muito acima da Média ($M + 3 DP$)	10.7%

A leitura do quadro 5 ilustra que 7.1% das crianças apresenta valores abaixo da média para a população portuguesa, 64.3% demonstram capacidades ao nível do vocabulário médio para as crianças portuguesas da mesma idade. Já 17.9% das crianças do presente estudo evidenciam uma performance na prova de vocabulário acima da média e 10.7%, muito acima da média para a população portuguesa.

4. Apresentação dos dados relativos à percepção materna acerca do comportamento das crianças - SDQ

O quadro 6 apresenta os resultados relativos às diversas escalas do SDQ. Tendo em consideração os valores aferidos para a população portuguesa por Gaspar (no prelo),

pode constatar-se que na escala de *Sintomas Emocionais*, a pontuação média obtida no presente estudo ($M=2.33 \pm 1.97$), se encontra dentro dos valores considerados normais. Todavia, há a destacar o facto de 20% das crianças apresentarem valores limítrofes nesta escala, e 16.6% valores considerados anormais.

Em relação à escala *Problemas de Comportamento*, obteve-se uma pontuação média de 2.83 ($DP=1.53$), que se encontra dentro dos valores considerados normais para a população portuguesa. Note-se que uma criança (3.3%) apresenta valores limítrofes nesta escala, e 2 crianças (6.6%) evidenciam valores considerados anormais.

Na escala de *Hiperatividade*, a pontuação média no presente estudo ($M=5.42 \pm 2.39$), apesar de ligeiramente acima da média encontrada na população portuguesa ($M=4.63 \pm 2.40$), encontra-se dentro dos valores considerados normais. Contudo, 16.6% das crianças apresentam valores limítrofes e 20% pontuações consideradas anormais.

Relativamente à escala *Problemas de Relacionamento com Pares*, a pontuação média ($M=1.40 \pm 1.54$) encontra-se dentro dos valores normais para a população portuguesa. Verifica-se, contudo, que 23.3% da amostra apresenta valores considerados limítrofes e 16.6% pontuações que constituem valores anormais.

No que respeita à escala de *Comportamento Pró-social* a pontuação média ($M=8.50 \pm 1.36$) das crianças que participaram na presente investigação encontra-se na média da população portuguesa, verificando-se apenas a existência de 13.3% dos participantes que evidencia valores limítrofes nesta escala.

Finalmente, relativamente à pontuação *Total de Dificuldades*, destaca-se que apresenta um valor dentro do normal ($M= 11.98 \pm 4.89$), embora se constate que 3.3% apresenta valores limítrofes na presente escala e 16.6% valores considerados anormais.

Quadro 6. Medidas descritivas da percepção materna do comportamento das crianças (SDQ)

Escalas SDQ	<i>M (DP)</i>	% de crianças c/ valores normativos (valores de referência)	% de crianças c/ valores limítrofes (valores de referência)	% de crianças c/ valores anormais (valores de referência)
Sintomas Emocionais	2.33 (1.97)	63.4% (<2)	20% (3 – 4)	16.6% (>5)
Problemas de comportamento	2.83 (1.53)	90.1% (<4)	3.3% (5)	6.6% (>6)
Hiperatividade	5.42 (2.39)	63.4% (<6)	16.6% (7)	20% (>8)
Problemas de relacionamento com os Pares	1.40 (1.54)	60.1% (<1)	23.3% (2)	16.6% (>3)
Comportamento Pró-social	8.50 (1.36)	86.7% (>7)	13.3% (4 – 6)	0% (<3)
Total de Dificuldades	11.98 (4.89)	80.1% (<15)	3.3% (16 – 17)	16.6% (>18)

Pode ainda verificar-se que as dimensões do comportamento com maior percentagem de crianças com valores normativos são a escala de problemas de comportamento (90.1%) e a de comportamento pró-social (86.7%). Já a escala de sintomas emocionais (63.4%), de hiperatividade (63.4%) e de problema de relacionamento com pares (60.1%) assumem percentagens mais baixas ao nível dos valores normativos. Note-se, ainda, que 90.1% das crianças que participaram neste estudo apresentam valores de dificuldade considerados normativos, tomando como referência os valores apontados para a população portuguesa (Gaspar, no prelo).

5. Análise do impacto de variáveis independentes relativas à criança sobre as medidas da compreensão emocional, teoria da mente, vocabulário e comportamento.

5.1. Sexo

Na *tarefa de conhecimento emocional*, verificaram-se diferenças significativas entre sexos na componente 2 da tarefa de conhecimento emocional – *causa externa* ($t_{(27.17)}=-4.01$, $p<.001$), apresentando as raparigas uma média superior de sucessos ($M=4.70 \pm .68$) à apresentada pelos rapazes ($M=2.95 \pm 1.70$). Constatou-se ainda a existência de diferenças significativas na *pontuação total* da prova de conhecimento emocional ($t_{(28)}=-2.52$, $p=.002$), sendo que as raparigas apresentaram uma média de sucessos ($M=10.50 \pm 2.80$) superior à média obtida pelos rapazes ($M=7.65 \pm 2.98$).

Já do conjunto de tarefas da TdM, apenas se verificaram diferenças significativas associadas ao sexo na *Tarefa de Emoção* ($t_{(17)}=-3.367$, $p=.004$), com o sexo feminino novamente a obter mais pontuação em média nesta tarefa ($M=2.00 \pm 0.00$) que o sexo masculino ($M=1.33 \pm 0.84$). Foi possível reforçar a existência de uma associação entre o sexo e o sucesso/insucesso na *Tarefa de Emoção* (*Teste de Fisher*, $p=.025$), ao constatar-se que o sexo feminino esteve significativamente mais entre as crianças que tiveram sucesso nesta tarefa, sendo que nenhuma menina teve insucesso na mesma.

O mesmo padrão de resultados não se verificou na *Tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias*, nem na *prova de vocabulário*, onde não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos.

Por último, a percepção das mães acerca do comportamento das raparigas não diferiu de forma significativa da percepção que têm do comportamento dos rapazes nas diversas escalas que constituem o SDQ, bem como na pontuação *Total de Dificuldades*.

5.2. Idade

Não se constatou um impacto significativo da idade na realização das crianças na *tarefa de conhecimento emocional*.

O mesmo não se verificou na *tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias*, onde se observou que quanto maior a idade, maior o número de sucessos no reconhecimento do *medo*, visível na correlação de *Spearman* significativa moderada positiva encontrada ($r_s=.37$, $p=.050$).

No que diz respeito ao conjunto de tarefas da TdM verificou-se apenas que, na *tarefa de crenças falsas transferência - cenário 2*, as crianças que conseguiram sucesso, apresentam uma média de idades ($M=5.50 \pm .53$) significativamente superior ($t_{(27)}=-2.51$, $p=.018$) à das crianças que obtiveram insucesso ($M=4.82 \pm .77$). Além do mais, pôde-se constatar, também, que quanto mais idade as crianças têm, mais itens da tarefa crenças falsas – transferência inesperada cenário 2 tendem a realizar com sucesso ($r=.48$, $p=.009$), evidenciando um crescendo na capacidade de atender aos estados mentais do outro, nesta tarefa.

Por sua vez, observou-se a existência de uma associação significativa negativa moderada entre a idade e uma dimensão do comportamento da criança, nomeadamente a pontuação obtida na escala de *problemas de relacionamento com os pares* ($r_s= -.43$, $p=.019$). Pelo que as crianças mais velhas tendem a ser referenciadas pelas mães como tendo menos problemas na interação com pares.

5.3. Dimensão da fratria

A dimensão da fratria não manifestou ser uma variável com impacto significativo na realização das crianças do presente estudo na *tarefa de conhecimento emocional*, nas diversas *tarefas da TdM*, na *prova de vocabulário*, bem como na percepção que as mães apresentam do *comportamento* das crianças.

Apenas na *tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias*, se constatou que as crianças com irmãos apresentam uma média de sucessos superior ao nível do reconhecimento do *medo* ($M=4.00 \pm .00$) que as crianças filhas únicas ($M=2.68 \pm 1.52$), revelando-se tal diferença significativa ($t_{(21)}=-4.06$, $p=.001$).

6. Impacto de variáveis relativas à história de vida da criança, como características da Família biológica (FB), experiências na FB, tempo de institucionalização e tempo de adoção nas diversas medidas da criança

6.1. Características da FB

Relativamente às características da FB, as análises evidenciaram apenas um impacto significativo no que respeita ao *comportamento pró-social* das crianças percebido pelas mães ($t_{(10)}= 2.62$, $p=.026$). Mais especificamente, pôde observar-se que as crianças provenientes de famílias de origem com problemáticas associadas aos

progenitores apresentam uma média de pontuação superior ao nível do comportamento pró-social ($M=8.86 \pm .90$) que as crianças provenientes de famílias cuja problemática se centrava no risco social ($M=7.20 \pm 1.30$).

No que respeita a *tarefa de conhecimento emocional*, *tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias*, *TdM* e *prova de vocabulário*, as características da família de origem da criança não apresentaram um impacto significativo.

6.2. Experiências vivenciadas na FB

As experiências vivenciadas na FB antes das crianças serem acolhidas na instituição, não revelaram ter um impacto significativo na sua realização, quer ao nível da compreensão emocional, da compreensão dos estados mentais, quer ao nível do vocabulário das crianças e do seu comportamento.

Contudo, importa refletir o valor do nível de significância marginal encontrado na *tarefa de crenças falsas – transferência inesperada cenário 2* ($t_{(14)} = -2.12$, $p = .053$), sendo que se encontrou uma tendência das crianças que viveram experiências de negligência e abandono na família de origem apresentarem uma pontuação média de itens corretos inferior ($M=1.88 \pm .64$) à apresentada pelo grupo de crianças que não viveu na família de origem ($M=2.50 \pm .54$). Todavia, reforça-se novamente o facto de que estas diferenças não se revelam significativas ($p > .05$).

6.3. Tempo de institucionalização

O tempo que as crianças permaneceram institucionalizadas revelou estar associado negativa e moderadamente com a pontuação média obtida pelas crianças na componente de *reconhecimento da tarefa de conhecimento emocional* ($r_s = -.45$, $p = .05$), evidenciando que quanto mais tempo as crianças viveram na instituição, menor pontuação obtêm, em média, nesta componente de conhecimento emocional.

Verificou-se igualmente um impacto significativo na *tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias*, apresentando uma associação significativa negativa forte com o total de reconhecimento da emoção *alegria* ($r = -.52$, $p = .025$) e com o *número de sucessos total* na tarefa ($r = -.69$, $p = .002$). Tais dados mostram claramente que quanto maior o tempo de institucionalização vivido, menos sucessos apresentam em geral no reconhecimento de emoções em expressões faciais e, em particular, no reconhecimento da expressão facial de alegria.

No que respeita à *prova de vocabulário*, constatou-se que quanto mais tempo a criança esteve institucionalizada menor a sua pontuação na prova de vocabulário ($r = -.54$, $p = .022$), visível pela associação significativa, forte, negativa encontrada.

Refira-se, ainda, que não se observou impacto significativo do tempo de institucionalização na realização das crianças nas *tarefas da TdM*, bem como ao nível da percepção da mãe do *comportamento* da criança.

6.4. Tempo de adoção

O tempo de adoção apresenta-se associado de forma significativa com a componente de *reconhecimento* ($r=.41$, $p=.023$) e com a realização na componente *desejo* da tarefa de conhecimento emocional ($r=.42$, $p=.022$), bem como com o total de sucessos obtidos nesta tarefa ($r=.49$, $p=.006$). Estas associações positivas moderadas revelam, assim, que quanto maior o tempo de adoção, mais sucessos as crianças apresentam na componente de *reconhecimento*, *desejo*, bem como no total da *tarefa de conhecimento emocional*.

O tempo de adoção manifestou ter, também, um impacto significativo na *tarefa de reconhecimento de expressões emocionais em fotografias* da EACE. Nomeadamente encontra-se associado significativamente com reconhecimento da emoção de *medo* ($r=.49$, $p=.009$), evidenciando que quanto mais tempo as crianças se encontram integradas na família adotiva, mais sucesso apresentam no reconhecimento da expressão facial desta emoção. Contudo, tendo em conta que a idade da criança é um fator que mantém associações com o tempo de adoção e também com o reconhecimento correto da emoção de *medo*, procedeu-se à análise de uma correlação parcial, de forma a controlar o efeito da idade da criança na associação entre o tempo de adoção e o reconhecimento desta emoção. Assim, verificou-se que a associação em questão permanece significativa controlando o fator idade da criança ($r=.42$, $p=.03$), implicando apenas uma ligeira redução na magnitude da associação entre as duas variáveis (tempo de adoção e reconhecimento da emoção medo).

O tempo de adoção manteve ainda associações significativas, positivas, com o reconhecimento da emoção *neutra* ($r=.43$, $p=.021$), e da *zanga* ($r=.52$, $p=.005$), pelo que quanto maior o tempo de adoção, mais sucessos são conseguidos pelas crianças no reconhecimento destas duas emoções.

Finalmente destaca-se que as crianças que se encontram há mais tempo integradas na família adotiva apresentam igualmente um maior número de sucessos na tarefa de *reconhecimento de expressões emocionais em fotografias* ($r=.68$, $p<.001$).

Relativamente às *tarefas de TdM*, constatou-se que o tempo de adoção manifestou apenas uma associação significativa positiva moderada com o número total de sucessos na *Tarefa de emoção* ($r=.38$, $p=.047$), indicando que quanto mais tempo a criança se encontra integrada na família adotiva, mais itens nesta tarefa da TdM consegue resolver com sucesso. Tal foi reforçado com a constatação de que as crianças que efetivamente

demonstraram uma compreensão dos estados emocionais de si e do outro, tendo tido sucesso em todos os itens da tarefa, estão significativamente ($t_{(26)}=-2.64$, $p=.014$) há mais tempo na família adotiva ($M=3.63 \pm 0.79$) que as crianças que não tiveram sucesso na tarefa ($M=2.63 \pm 1.16$).

O tempo de adoção encontra-se, ainda, associado positiva e significativamente com a realização das crianças na *prova de vocabulário* ($r=.44$, $p=.021$), quanto maior o tempo de adoção melhor a realização na prova de vocabulário.

No que diz respeito à percepção da mãe do *comportamento* da criança verifica-se, que as crianças que estão há mais tempo integradas na família adotiva apresentam pontuações mais elevadas ao nível do *comportamento pró-social* ($r=.50$, $p=.005$).

7. Análise das relações entre as medidas de compreensão emocional, teoria da mente, vocabulário e comportamento

As associações significativas encontradas, a partir da correlação momento produto de *Pearson*, entre a realização das crianças em todas as tarefas constam no quadro 7 (cf. anexo 1).

Nesta análise, verificou-se que quanto mais sucessos as crianças obtêm nas diversas componentes da *tarefa de conhecimento emocional*, mais emoções são corretamente nomeadas através de fotografias (EACE) ($r=.59$, $p=.001$).

O conhecimento emocional, sobretudo o número de sucessos na *componente causa externa* encontra-se associado significativamente com a TdM. Assim, verifica-se que quanto maior o número de sucessos na componente *causa externa*, mais itens são respondidos com sucesso na *tarefa de emoção* ($r=.47$, $p=.012$) e na *TCF – conteúdo inesperado* ($r=.57$, $p=.001$), bem como mais *tarefas da TdM* são realizadas com sucesso ($r=.48$, $p=.008$). Além do mais, pôde perceber-se que quanto mais sucessos as crianças obtêm na *tarefa de reconhecimento (nomear) de fotografias (EACE)*, mais itens bem-sucedidos as crianças evidenciam na *tarefa de emoção* ($r_s^4=.44$, $p=.022$) e mais *tarefas da TdM* são resolvidas com sucesso ($r=.42$, $p=.025$).

Foram ainda reveladas associações significativas entre a prova de vocabulário e o conhecimento emocional, nomeadamente, quanto maior a nota obtida na *prova de vocabulário*, mais sucessos as crianças apresentam na *componente de reconhecimento (apontar)* ($r=.54$, $p=.003$) e na *componente de causa externa* ($r=.52$, $p=.005$), bem como na totalidade das componentes da *tarefa de conhecimento emocional* ($r=.60$, $p=.001$). Note-se ainda que valores mais elevados na *prova de vocabulário* se encontram

⁴ Associação obtida através da correlação de *Spearman*.

associados com valores mais elevados de *reconhecimento (nomeação) de emoções através de fotografias – EACE* ($r=.48, p=.011$).

Finalmente constataram-se associações significativas entre o conhecimento emocional e o comportamento, sendo que quanto mais sucessos as crianças apresentam na *componente de reconhecimento (apontar)*, mais *comportamentos pró-sociais* são reportados pelas mães ($r=.40, p=.026$). Além disso, quanto mais sucessos as crianças conseguem nas componentes da *tarefa de conhecimento emocional*, mais as mães reportam *comportamentos pró-sociais* dos seus filhos ($r=.46, p=.011$). Por último, verificou-se que um número superior de sucessos na *componente desejo* da tarefa de conhecimento emocional se associava a uma menor pontuação na escala de *problema de relacionamento com os pares* ($r= -.42, p=.02$).

Ainda neste seguimento, procedeu-se a uma análise de comparação de médias nas diversas medidas da criança e pôde-se perceber que as crianças que resolveram com sucesso a componente de *dissimulação* da tarefa de conhecimento emocional, apresentam uma pontuação média significativamente superior ($t_{(24.97)} = -3.05, p=.005$) no *reconhecimento (nomeação) de emoções através de fotografia – EACE* ($M=14.00 \pm 2.12$) que as crianças que obtiveram insucesso nesta componente ($M=10.28 \pm 4.21$).

As crianças que obtiveram sucesso na *tarefa de emoção* (TdM) apresentaram, também, uma média superior de sucessos na *componente causa externa* ($M=4.10 \pm 1.29$), comparando com as crianças com insucesso naquela tarefa da TdM ($M=2.75 \pm 1.83$). Tais diferenças revelam-se significativas ($t_{(26)}=-2.21, p=.036$) e reforçam as associações entre estas variáveis. Além do mais, as crianças com sucesso na *tarefa de emoção* apresentaram ainda uma pontuação média mais elevada ($t_{(24.07)}=-2.75, p=.011$) na totalidade das componentes da *tarefa de conhecimento emocional* ($M=9.55 \pm 3.38$) do que as crianças com insucesso nesta tarefa da TdM ($M=6.88 \pm 1.73$). Note-se ainda que as crianças com sucesso na *tarefa de emoção* conseguiram também uma pontuação mais elevada no *reconhecimento (nomear) de emoções através de fotografia – EACE* ($M=12.55 \pm 3.36$) comparando com as que tiveram insucesso ($M=8.57 \pm 4.54$). Esta diferença é significativa ($t_{(25)}=-2.46, p=.021$) e reforça a associação acima reportada entre as variáveis correspondentes.

Verificou-se também que o grupo de crianças que resolveu corretamente a *TCF – conteúdo inesperado* obtém uma pontuação significativamente superior ($t_{(19.46)}= -2.25, p=.036$) na *componente causa externa* ($M=4.12 \pm 1.22$) à obtida pelas crianças com insucesso nesta tarefa de TdM ($M=2.77 \pm 1.88$). Este resultado reforça a associação anteriormente reportada entre as variáveis.

A análise de comparação de médias revelou, ainda, que as crianças com sucesso na *componente crença* da tarefa de conhecimento emocional apresentam uma menor

pontuação na escala de *sintomas emocionais* ($M=.50 \pm .55$) e no *total de dificuldades* ($M=7.00 \pm 3.22$) comparando com as crianças com insucesso nesta componente ($M=2.79 \pm 1.93$; $M=13.23 \pm 4.45$, respetivamente). Tais diferenças revelaram-se significativas ($t_{(27.23)}= 5.05$, $p< .001$; $t_{(28)}= 3.20$, $p=.003$, respetivamente).

Finalmente, destaca-se que o grupo de crianças que realizou com sucesso a *tarefa de emoção* (TdM) foi percecionado pelas mães como apresentando uma pontuação média superior ($t_{(26)}=-3.39$, $p=.002$) na escala de *comportamentos pró-sociais* ($M=8.90 \pm 1.12$) à obtida pelas que tiveram insucesso esta tarefa ($M=7.25 \pm 1.28$). Além disso, as crianças que evidenciam compreender as crenças falsas através da *TCF – transferência inesperada cenário 1* obtêm uma média significativamente superior ($t_{(28)}=-2.49$, $p=.019$) ao nível dos *sintomas emocionais* ($M=3.21 \pm 2.19$) comparada com a das crianças com insucesso nesta tarefa da TdM ($M=1.56 \pm 1.41$).

Capitulo IV

Discussão dos resultados

Uma vez apresentados os resultados obtidos neste estudo, proceder-se-á discussão dos mesmos, tendo em consideração as questões às quais a presente investigação procurou responder e com referência à literatura existente e apresentada na primeira parte deste trabalho, pese embora se considere relevante atender às especificidades dos estudos apresentados, nomeadamente o *design* das investigações (e.g. tipo de instrumentos utilizados, tamanho e características da amostra).

1. Desenvolvimento sociocognitivo das crianças de idade pré-escolar adotadas

A *tarefa de conhecimento emocional* permitiu constatar que as crianças que participaram no presente estudo apresentam uma maior facilidade em identificar emoções a partir de pistas referentes às expressões faciais (reconhecimento de expressões faciais) e às pistas situacionais (causas externas). Uma menor percentagem de crianças mostrou compreender que as emoções podem também ter na sua base desejos e crenças. Este padrão vai ao encontro da literatura, que evidencia que as crianças começam por apresentar uma compreensão emocional centrada primeiramente nas pistas faciais e situacionais e progressivamente vão compreendendo que estados mentais como desejos e crenças também podem estar na base das emoções experienciadas (Pons et al., 2004; Rieffe et al., 2005), mesmo que esses estados mentais difiram dos seus. De facto, esta compreensão acerca do modo como os estados mentais influenciam e explicam as emoções, é alcançado, de acordo com grande parte dos autores, durante a idade pré-escolar, sendo no final desta, por volta dos 4/5 anos que as crianças manifestam uma compreensão sofisticada a este nível (Hughes & Leekman, 2004). Todavia, Pons e colaboradores (2004) destacam que mesmo após a idade pré-escolar a compreensão emocional continua a desenvolver-se, sendo que só por volta dos sete anos é que a maioria das crianças compreende efetivamente a influência dos desejos e crenças nas emoções.

Convém destacar, contudo, que a idade não teve impacto significativo na realização das crianças nesta tarefa, ao contrário do que foi verificado por Pons e colaboradores (2004), que reportam um aumento linear na compreensão emocional geral destas crianças. Contudo, a idade dos participantes do presente estudo, variando entre os três e seis anos, não apresentou uma distribuição homogénea ao nível das classes etárias (metade das crianças tinham cinco anos), o que poderá ter implicações a este nível, e abarcou apenas parte da faixa etária utilizada no estudo daqueles.

Algumas das crianças do presente estudo mostram compreender também que a memória desempenha um papel importante na experiência emocional, nomeadamente que pode funcionar como reativador de uma emoção passada. E uma percentagem ligeiramente menor evidenciou consciência relativa à diferenciação entre experienciar e

expressar, pelo que reconhecem ser possível estar a experienciar uma emoção e a expressar outra diferente.

A *tarefa de conhecimento emocional* incorpora as dimensões que a literatura aponta como integrantes da compreensão emocional, permitindo evidenciar um padrão desenvolvimental da compreensão emocional, incluindo a compreensão dos estados mentais. Os dados obtidos permitem confirmar que a compreensão emocional é um processo complexo e evolutivo, sendo que, as crianças começaram por compreender as emoções com base nos aspetos externos (pistas faciais e situacionais) até uma compreensão mais interna com base nos estados mentais. Pons e colaboradores (2004) consideram mesmo que as componentes da compreensão emocional estão organizadas de forma hierárquica.

A análise do conhecimento emocional das crianças participantes no presente estudo foi enriquecida através da realização na subescala expressões faciais da EACE, que permitiu evidenciar, mais especificamente, o modo como estas crianças reconhecem cada uma das emoções básicas, através das expressões faciais em fotografias, implicando neste caso a nomeação das emoções. Os resultados mostraram que as emoções melhor reconhecidas foram o medo, a zanga e a alegria, sendo que relativamente à emoção neutra e à tristeza as crianças manifestaram mais dificuldades.

Estudos anteriores tinham evidenciado que a emoção que as crianças reconhecem com mais facilidade é a alegria, sendo que, mesmo as crianças mais novas são capazes de a diferenciar das emoções negativas. Já a tarefa de discriminação entre as emoções de valência negativa (tristeza, zanga e medo) representa um maior desafio para as crianças mais novas, verificando-se, contudo, uma capacidade crescente com a idade (Alves et al., 2008; Denham, 2005; Denham & Couchoud, 1990). Deste modo, Denham e Couchoud (1990) constaram que, apesar da dificuldade das crianças em idade pré-escolar diferenciarem as emoções negativas, eram capazes de nomear as expressões de tristeza e zanga mais corretamente do que o medo e que a capacidade para reconhecer e nomear a emoção de tristeza era superior às capacidades correspondentes para as emoções de zanga e medo. Por conseguinte, as crianças vão, gradualmente, diferenciando as diferentes emoções negativas.

Assim, confrontando os resultados obtidos com o que a literatura tem evidenciado acerca do conhecimento emocional verifica-se alguma dissonância. As crianças do presente estudo apresentam uma maior facilidade em reconhecer, nomeando corretamente emoções negativas como o medo e a zanga, bem como a alegria com diferenças significativas relativamente à emoção neutra e à tristeza. Prior (2010) em crianças adotadas e institucionalizadas, com idades compreendidas entre os 3 e 12 anos e Alves (2006) com crianças de idade escolar ($M= 8.48$ anos), sem história de

adversidade, verificaram que a emoção mais facilmente reconhecida era a alegria, seguida de tristeza, medo, zanga e neutra.

A prevalência do medo e da zanga, ao invés da tristeza no grupo das emoções reconhecidas com mais facilidade pelas crianças da presente investigação, pode ser explicado pelo facto destas crianças terem vivenciado mais experiências emocionais nos seus contextos de vida (família de origem, instituição, família adotiva) que lhes permitiram desenvolver uma maior sensibilidade ao reconhecimento destas três emoções (medo, zanga e alegria). Estas vivências poderão ter sido diretas, através das experiências emocionais num contexto de maior adversidade, que as levou a tornarem-se alerta às pistas destas emoções. Além do mais, indiretamente, mediante o clima emocional vivenciado nos contextos onde se encontraram integradas e a observação das interações entre os adultos e entre os adultos e outras crianças, foram levadas a desenvolver esta sensibilidade. Tal como Denham (2005) afirma, grande parte da variabilidade nas componentes da competência emocional da criança deriva das suas experiências quer na família, quer no contexto pré-escolar que podem integrar. Tal é congruente com a visão de Pollak e colaboradores (2000) no seu estudo com crianças maltratadas em que constataram que as crianças abusadas fisicamente eram tão sensíveis quanto as do grupo de controlo (que não vivenciaram qualquer tipo de maltrato) a reconhecer a emoção zanga, evidenciando, contudo, dificuldades no reconhecimento das restantes emoções como a tristeza, por exemplo. Os autores explicam esta maior sensibilidade à emoção de zanga, quer no seu reconhecimento correto através de pistas faciais e situacionais quer na maior predisposição a atribuírem a zanga em situações ambíguas de forma incorreta (viés percetivo), como sendo adaptativo para estas crianças. Por um lado, a emoção de zanga no contexto de vida das crianças abusadas fisicamente traz consigo informações importantes, já que é preditora de uma possível ameaça à qual têm de estar alerta. Por outro lado, o seu processo de socialização para as emoções decorreu num contexto emocional carregado de afeto negativo nomeadamente de hostilidade, o que apesar de permitir o desenvolvimento de uma sensibilidade para a emoção de zanga, resulta numa maior dificuldade para atender às restantes emoções, fragilizando-as a este nível. Esta perspetiva é congruente com a ideia de Abe e Izard (1999) que defendem que cada emoção serve uma função adaptativa e organiza a fisiologia, as expressões, cognições e comportamentos de uma maneira particular. Pelo que, durante o desenvolvimento, as diferenças individuais na propensão para experienciar e expressar certo tipo de emoções leva a padrões característicos de sequências emoção-cognição-ação. Dunn e colaboradores (1991) propuseram ainda que a experiência emocional das crianças aumenta a consciência para as pistas emocionais, permitindo um processamento dessa informação de forma mais eficiente. Assim, neste seguimento,

Pollak e colaboradores (2000) afirmam que a variabilidade na experiência emocional das crianças afeta o reconhecimento destas e a compreensão das pistas, chamando assim a atenção para a importância dos contextos de vida da criança para o desenvolvimento do conhecimento emocional.

Note-se que, embora a informação disponível neste estudo acerca, quer das experiências precoces, quer das características da FB, seja bastante lacunar e não se reporte à totalidade das crianças, o facto de terem sido encaminhadas para adoção – o que significa um afastamento da FB e a permanência em acolhimento institucional – pode levar a colocar a hipótese de que o padrão de sucessos observado junto das crianças deste estudo é também função dos contextos presentes ao longo da sua história de vida.

Destaca-se ainda que se verificou um efeito significativo da idade no reconhecimento/nomeação da emoção medo, congruente com os resultados de Prior (2010), evidenciando que à medida que aumenta a idade se verifica um aumento na capacidade para reconhecer e nomear esta emoção, ao invés do que Denham e Couchoud reportam (1990). A este nível convém, todavia, ressaltar as diferenças relativas ao tipo de tarefas utilizado nestes estudos. Na tarefa de reconhecimento por nomeação das emoções, não se verificaram diferenças associadas ao sexo tal como se verificou em Prior (2010) e Alves (2006).

Ainda no que respeita à emoção medo, verificou-se um impacto positivo da presença de irmãos na fratria ao nível da nomeação desta emoção, sendo a única dimensão do desenvolvimento sociocognitivo na qual se verificou um impacto significativo desta variável de constelação familiar. De facto a literatura tem evidenciado a importância dos irmãos ao nível do desenvolvimento sociocognitivo, pese embora, exista alguma inconsistência ao nível dos resultados das investigações. Todavia, por exemplo, Dunn e colaboradores (1991) verificaram associações entre a cooperação da criança com o irmão e a sua performance, posteriormente, nas tarefas sociocognitivas de compreensão emocional e dos estados mentais. Os autores consideram que o facto de as crianças poderem participar em interações com os irmãos, no contexto protegido da relação de fratria, possibilita-lhes o desenvolvimento da capacidade de atender às emoções e aos estados mentais destes. Contudo, estas capacidades sociocognitivas permitem-lhes igualmente envolver-se de forma mais adequada em atividades de cooperação e de jogo. Desta forma parece existir uma relação recíproca neste processo, pelo que o contexto relacional fraterno parece constituir um contexto importante a ter em consideração em estudos futuros.

Apesar do presente estudo não confirmar a relação entre a existência de irmãos e a compreensão dos estados mentais da criança, alguns estudos têm procurado verificar esta relação. Pears e Moses (2003) verificaram que a dimensão da fratria estava

associada positivamente com a compreensão dos estados mentais, nomeadamente ao nível dos desejos, todavia controlando outros fatores como a idade, esta relação deixou de ser significativa. Já Ruffman e colaboradores (1999) constataram que a existência de irmãos mais velhos se encontrava associada à compreensão de crenças da criança. Todavia, verificaram também que a existência de irmãos afetava ainda as respostas maternas às transgressões das crianças. Pelo que a existência de irmãos parece afetar outras áreas da dimensão familiar, como as práticas educativas. Estas investigações alertam, assim, para a necessidade de atender à criança não de forma isolada, nem apenas como membro integrante da relação cuidadores – criança, mas sim como membro de uma família e elemento ativo dos contextos onde participa, influenciando-os e sendo influenciado por eles. Todavia, e tal como Ruffman e colaboradores (1999) constataram, existem outras variáveis familiares que podem deter influências indiretas ao nível do desenvolvimento sociocognitivo (no caso, as práticas educativas familiares). Assim, será fundamental analisar em futuras investigações, não só a relação entre as capacidades sociocognitivas com a presença ou ausência de determinadas figuras como os irmãos, mas sim a qualidade das relações e os processos específicos que no seio das mesmas podem ajudar a compreender o desenvolvimento das capacidades sociocognitivas. E mais, estas relações não ocorrem descontextualizadas das interações entre os diferentes subsistemas, como vimos, pelo que se sugere que estudos futuros procurem analisar os processos subjacentes às influências que diferentes variáveis familiares poderão manter com o desenvolvimento de capacidades sociocognitivas.

No presente estudo não foi possível analisar o impacto que a posição da fratria poderia deter sobre as variáveis do desenvolvimento sociocognitivo, devido ao reduzido número de crianças com irmãos. Tal facto poderá ser superado com o alargamento da amostra e com cuidado especial no sentido de assegurar um número equivalente de participantes com e sem irmãos.

Relativamente à compreensão dos estados mentais das crianças deste estudo, refira-se também que as crianças tiveram mais facilidade em compreender a emoção tendo em conta o desejo da personagem na *Tarefa da emoção*, uma vez que foi a tarefa onde maior percentagem das crianças teve sucesso. Seguiram-se as tarefas de crenças falsas, nomeadamente a tarefa de conteúdo inesperado com mais de metade das crianças do presente estudo a evidenciar compreender a ação de outra criança com base na crença falsa. As tarefas de crenças falsas transferência inesperada cenário 1 e 2 foram as que se revestiram de maior dificuldade. A este nível, convém evidenciar que foram encontradas diferenças associadas à idade na compreensão de crenças falsas, nomeadamente na tarefa de transferência inesperada cenário 2. Especificamente, as crianças que demonstraram compreender a ação da personagem tendo em conta a sua

crença, mesmo sendo falsa, eram significativamente mais velhas. Além do mais, verificou-se que à medida que a idade aumentava, as crianças conseguiam também uma maior pontuação na tarefa. Tal poderá refletir um crescendo na capacidade compreender os comportamentos com base nas crenças falsas. Este dado merecerá atenção em investigações futuras e com outro tipo de instrumentos de avaliação da TdM que possam analisar este padrão, já que não existe outra evidência na investigação nestes termos. Isto porque a literatura analisa as tarefas da TdM em termos de sucesso/ insucesso, pelo que o critério de sucesso corresponde à resposta correta a todos os itens da tarefa, tal como também foi utilizado no presente estudo. Todavia, na presente investigação, optou-se por explorar, igualmente, como a pontuação em termos contínuos da prestação nas tarefas (número de itens acertados) se relacionava com as variáveis analisadas, análise que abriu a via para uma compreensão mais abrangente do processo de desenvolvimento sociocognitivo.

Os resultados obtidos no presente estudo ao nível da compreensão dos estados mentais vão ao encontro do que é verificado na literatura, em que se observa um progresso na capacidade das crianças atribuírem estados mentais como desejos e crenças às emoções e comportamentos das pessoas. Deste modo, e integrando também os resultados obtidos na tarefa de conhecimento emocional já acima explorada, constata-se que as crianças do presente estudo, à semelhança do que tem sido evidenciando na literatura, começam por explicar as emoções das pessoas em termos das pistas faciais e situacionais e, progressivamente, com o decorrer do desenvolvimento, sobressai uma crescente capacidade em atender também aos estados mentais como os desejos para explicar as emoções e ações próprias e do outro e, posteriormente, à forma como as crenças também têm parte neste complexo processo (Dunn, 2000; Dunn et al., 1991). Rieffe e colaboradores (2005) referem mesmo que a distância concetual entre os desejos e as emoções é mais reduzida do que a distância entre as crenças e emoções. De acordo com os autores, os desejos e as emoções partilham a mesma componente motivacional, enquanto as crenças são de ordem sobretudo cognitiva. Assim, a compreensão das emoções parece surgir mais precocemente no desenvolvimento da criança, do que a capacidade para compreender a mente e para relacionar as ações com as crenças (Dunn et al., 1991). Todavia, estes importantes guias da compreensão do comportamento humano (emoções, desejos, crenças), uma vez estabelecidos no desenvolvimento sociocognitivo vão desempenhar um papel preponderante nas interações sociais das crianças funcionando articuladamente. Possuir uma compreensão sofisticada dos estados emocionais e mentais e do modo como estes funcionam, significa ter à disposição uma rede de constructos complexos que permitem compreender as ações e emoções não só próprias como das outras pessoas.

Convém ainda destacar que se verificaram diferenças associadas ao sexo na tarefa de emoção, tal como na tarefa de conhecimento emocional, sendo que as meninas evidenciaram melhores capacidades em identificar emoções a partir de causas externas e de forma global, melhores capacidades na tarefa de conhecimento emocional. Estes resultados vão ao encontro do que a literatura tem evidenciado acerca das diferenças de sexo e a compreensão das emoções (McClure, 2000; Schultz et al., 2000). Estas diferenças encontradas na literatura associadas ao sexo parecem ter uma base biológica que em interação com as experiências emocionais vivenciadas pelas crianças, com um forte impacto da socialização emocional, reforçam esta ligeira vantagem do sexo feminino (McClure, 2000). Por exemplo, estudos parecem demonstrar que a capacidade de decodificar as expressões faciais dos pares pode ser uma capacidade mais importante para as meninas do que para os meninos. Neste sentido, as investigações têm revelado que a aceitação das meninas pré-adolescentes nos círculos sociais está relacionada de forma mais significativa com o comportamento de cooperação (Coie, Dodge & Cappelletti, 1982 cit in McClure, 2000), e com a capacidade para negociar durante situações de conflito de forma não violenta (Miller, Danaher & Forbes, 1986 cit in McClure, 2000). Assim, de acordo com McClure (2000), as meninas que não evidenciam capacidades tão sofisticadas nestas dimensões estão mais vulneráveis a serem rejeitadas pelos pares, enquanto fragilidades semelhantes nos rapazes têm um menor impacto no seu funcionamento social. As meninas do presente estudo mostraram assim, serem mais capazes ao nível do conhecimento emocional em geral, e em particular no reconhecimento dos desejos como causa das emoções, como foi possível constatar na tarefa da emoção da TdM.

Contudo, esta vantagem do sexo feminino a nível da compreensão dos estados emocionais e mentais não se traduz em diferenças ao nível das diversas escalas do comportamento. Tal poderá estar relacionado com a faixa etária estudada neste caso, já que as diferenças entre sexos poderão assumir maior preponderância com o desenvolvimento.

Neste seguimento, analisando os dados obtidos ao nível do comportamento das crianças através do relato materno, as crianças do presente estudo, em média, encontram-se dentro dos valores esperados para a população portuguesa. As dimensões do comportamento que se destacam como áreas fortes são a pouca frequência de problemas de comportamento e a manifestação frequente de comportamento pró-social havendo uma pequena percentagem de crianças com valores considerados limítrofes e anormais nestas subescalas. Já as áreas mais frágeis destas crianças parecem corresponder à dimensão dos problemas de relacionamento com pares, hiperatividade e sintomas emocionais, onde existe uma maior percentagem de crianças com valores

considerados limítrofes e anormais. Contudo, reafirma-se o facto de a maioria das crianças se encontrar dentro dos valores considerados normais em todas as áreas. Já no estudo de Prior (2010), as áreas com maior percentagem de crianças a apresentar valores limítrofes e anormais eram a dimensão de hiperatividade, sintomas emocionais e os problemas de comportamento.

Importa salientar que a idade desempenhou um impacto significativo ao nível da dimensão dos problemas de relacionamento com pares, sendo que à medida que aumenta a idade, as mães reportam menos problemas a este nível. Esta associação não foi encontrada no estudo de Prior (2010). Contudo, pode compreender-se esta dimensão, em certa medida de acordo com a faixa etária destas crianças, já que a idade pré-escolar é uma etapa marcada por fortes mudanças ao nível das suas interações sociais. Pelo que numa fase precoce de confronto com os novos desafios que implica esta movimentação para a “arena” dos pares (Denham, 1997) pode trazer mais dificuldades para as crianças mais novas. Assim, tendo em consideração que uma das tarefas centrais nesta etapa é alcançar um envolvimento positivo sustentado com os pares, este processo implica a utilização de competências sociocognitivas como as que têm vindo a ser analisadas, que nesta fase, se encontram também em processo de desenvolvimento. Deste modo, as crianças mais novas ao não disporem de capacidades tão sofisticadas a nível sociocognitivo poderão vivenciar mais dificuldades na interação com os pares, o que, com a idade tenderá a diminuir, tendo em conta desenvolvimento simultâneo das capacidades sociocognitivas (conhecimento emocional, TdM, competências sociais) e das capacidades linguísticas. Por sua vez, estas também se desenvolvem através da participação das crianças em contextos sociais enriquecedores (como o contexto familiar, as interações com pares e educadores). Deste modo, observa-se uma influência recíproca: o aumento de qualidade das interações com pares contribui para o seu incremento e manutenção, promovendo um contexto de desenvolvimento de capacidades sociocognitivas que, por sua vez, contribuem para interações mais positivas.

Finalmente refira-se que o comportamento da criança no presente estudo não foi observado diretamente, mas através da observação materna. Por conseguinte, o recurso a medidas diretas junto da criança poderá contribuir para uma abordagem mais compreensiva da relação entre o desenvolvimento sociocognitivo e a competência social.

2. Impacto de variáveis relativas à história de vida da criança

As características da FB tiveram impacto significativo, apenas ao nível do comportamento, nomeadamente no comportamento pró-social. As crianças adotadas provenientes de famílias com problemáticas centradas nos progenitores (e.g. situações de toxicodependência, alcoolismo, doença mental) apresentam uma pontuação superior

ao nível dos comportamentos pró-sociais que as crianças adotadas oriundas de famílias com problemáticas essencialmente de risco social (e.g. prostituição, emigração ilegal e mães adolescentes). Tendo em conta estes resultados, poderá supor-se que as crianças provenientes de famílias com problemáticas associadas aos progenitores poderão ter tido mais oportunidades quer no seio da família de origem, quer na instituição e agora em contexto adotivo, para o desenvolvimento de capacidades associadas ao comportamento pró-social. Contudo, esta variável de forma isolada poderá não permitir compreender os processos através dos quais estas variáveis interagem. Além do mais seria importante, analisar de forma mais precisa o impacto de problemáticas mais estritas, ou seja explorar o impacto de problemáticas específicas no desenvolvimento sociocognitivo, o que só será possível com uma amostra de maiores dimensões

Neste seguimento, ao refletir acerca destes resultados convém ter em consideração o reduzido número de crianças relativamente às quais se dispunha de informação a este nível ($n= 12$). Pelo que, estudos futuros deveriam explorar de forma mais rigorosa a relação entre as vivências prévias à adoção (nomeadamente na família de origem) e recorrendo a outro tipo de metodologia de recolha de informação, por exemplo através da análise dos processos de promoção proteção das crianças. Os dados obtidos neste estudo utilizaram como fonte de informação o relato dos pais adotivos, que podem não possuir informações precisas acerca destas experiências passadas da vida dos seus filhos. O procedimento de análise do processo iria, igualmente, beneficiar a informação acerca do tipo de experiências vivenciadas pelas crianças na família biológica, que, neste estudo, não conduziram resultados significativos nas medidas de desenvolvimento sociocognitivo utilizadas. Contudo, tal poderá ter acontecido devido, igualmente ao facto de que estas crianças (às quais tivemos acesso acerca das experiências e características da família de origem) terem sido retiradas, em média, destes contextos, precocemente (com cerca de 2 meses de vida). Deste modo, além da necessidade de no futuro se poder analisar o impacto que as características da família biológica, bem como as experiências vivenciadas no seio da mesma, de forma mais rigorosa, devem-se ter em consideração variáveis como o tempo vivido no seio da família de origem e a idade com que integraram o acolhimento institucional. Variáveis estas que não tivemos a possibilidade de analisar o seu impacto, de forma sistematizada, nas medidas de desenvolvimento sociocognitivo tendo em consideração limitações associadas à metodologia da presente investigação (características da amostra, metodologia de recolha de dados acerca da história prévia à adoção). Todavia a literatura tem evidenciado que a história de vida (pré, peri e pós-natal) tem uma influência preponderante ao nível do desenvolvimento das crianças (Dawson, Ashman, & Carver, 2000 cit in Kadlek & Cermak, 2002; Tarulllo et al., 2007) levando à consideração que será

apenas o seguimento longitudinal de crianças retiradas à família biológica, integradas em acolhimentos institucional e encaminhadas para adoção, que permitirá chegar a uma análise integrada do impacto destas vivências no desenvolvimento sociocognitivo.

Apesar das limitações referenciadas, importa refletir acerca do resultado marginalmente significativo referente ao impacto das experiências na família biológica na TdM, sobretudo na tarefa de crenças falsas - transferência inesperada cenário 2. Onde se verificou que as crianças que vivenciaram experiências de negligência e abandono na família de origem tinham sucesso em menos itens nesta tarefa que as crianças que não viveram com a família biológica, pese embora se ressalve que estas diferenças são apenas marginalmente significativas. Convém reforçar igualmente que não se verificaram diferenças significativas na idade das crianças que viveram experiências de negligência e abandono das que não viveram este tipo de situações. O que nos levaria a supor que as experiências de negligência e abandono vividas pelas crianças, ainda que num intervalo “curto” das suas vidas (em média 2 meses) poderão ter implicações ao nível das capacidades precursoras da TdM visíveis na capacidade que começa agora a emancipar-se nesta etapa das suas vidas, compreensão de crença falsa. Mas por que razão o tipo de experiências vivenciadas na família de origem não deteve também influência sobre as restantes tarefas da TdM, mesmo relativas à compreensão das crenças falsas? Importa ter em atenção, uma vez mais que este resultado marginalmente significativo encontrado em relação às TCF – transferência inesperada cenário 2 apenas nos permite levantar hipóteses para que estudos futuros e recorrendo às sugestões já anteriormente referidas ao nível da recolha de dados, permitam compreender de forma mais sistematizada e rigorosa se de facto se verifica um impacto significativo das experiências de vida ao nível da TdM. E se, uma vez este verificado, apresenta um impacto diferenciado ao nível da compreensão dos estados mentais, mediante a fase desenvolvimental em que a criança se encontra.

O tempo que as crianças viveram em contexto institucional deteve um impacto significativo negativo ao nível do conhecimento emocional, e sobretudo no que diz respeito à capacidade de reconhecer emoções a partir de expressões faciais, verificando-se que quanto mais tempo as crianças estiveram institucionalizadas, menos emoções em geral reconhecem corretamente e, em particular, a emoção de alegria.

O reconhecimento da emoção de alegria parece, assim, ser o que sofre maior impacto da privação que as crianças vivenciam em contexto institucional, apesar de se constatar um prejuízo ao nível do reconhecimento global das emoções através de expressões faciais. Tal poderá dever-se à precocidade com que estas crianças foram integradas no contexto institucional, porque sendo o reconhecimento da expressão alegria o primeiro a emergir ao nível do desenvolvimento emocional (Denham &

Couchoud, 1990), a privação de relações significativas e experiências emocionais que permitam à criança reconhecer esta emoção poderá, em parte, explicar este resultado.

O tempo que as crianças permaneceram institucionalizadas constituiu um fator de prejuízo também ao nível do vocabulário das crianças. Deste modo, e tendo em consideração que estas crianças ingressaram o contexto institucional numa fase precoce da sua vida, já que foram retiradas da família biológica com uma média de idade de 2 meses e 5 dias, constata-se que a privação de relações próximas significativas, estáveis e responsivas no seio das quais as crianças poderiam desenvolver de forma adequada as suas competências emocionais e linguísticas pode ter tido impacto no conhecimento emocional das crianças, atrás referido, e ao nível do vocabulário. Já que é através da experiência de uma relação individualizada, emocionalmente positiva que a criança pode experienciar e expressar emoções (positivas e negativas), aprender a regulá-las, a atender às pistas externas da expressão emocional, a reconhecê-las e interpretá-las, tornando-se assim, mais sofisticada em termos de competência emocional. É no seio dessas mesmas relações próximas, através do discurso emocional dos adultos cuidadores, da sua expressividade, que as crianças aprendem mais acerca das causas e consequências das emoções. Todavia, é também neste “nicho” relacional que se desenvolvem os percursos da linguagem através de processos como a atenção conjunta onde os adultos fornecem um nome para o objeto que prende a atenção de ambos (Tomasello & Ferrar, 1986 cit in Miller, 2006) e onde, através da comunicação de qualidade estabelecida entre o cuidador e a criança, adaptada às suas capacidades e interesses, esta vai progredindo nas suas capacidades linguísticas. Contudo, nos primeiros anos de vida as crianças do presente estudo não puderam vivenciar este tipo de relação de qualidade, inicialmente na família de origem que por diversas razões não se constituiu um contexto familiar promotor de desenvolvimento adequado, e posteriormente na instituição onde, pela organização do sistema institucional, razões práticas e recursos, dificulta a possibilidade de vivenciarem uma relação significativa e individualizada de qualidade. Tal privação parece ter tido impacto nível do reconhecimento emocional e ao nível do vocabulário. Estes dados vão ao encontro do que a investigação tem evidenciado em crianças que vivenciaram de adversidade precoce. Por exemplo, Palacios e colaboradores (2011) constaram que crianças pós-institucionalizadas, após 3 anos em contexto familiar adotivo continuavam a manifestar défices ao nível da linguagem. Tal não aconteceu com as crianças do presente estudo que apresentam capacidades de vocabulário dentro da média para a população portuguesa, talvez devido à idade precoce em que foram integradas na família adotiva ($M=1.72 \pm .94$) ainda que se tenha verificado um impacto negativo da institucionalização nesta capacidade. Convém, contudo, referir que o estudo de Palacios e colaboradores

(2011) foi conduzido com crianças adotadas internacionalmente o que constituiu uma especificidade que não pode deixar de ser tida em consideração. Tarullo e colaboradores (2007) verificaram também que as crianças institucionalizadas apresentavam menores capacidades ao nível do vocabulário do que as crianças que não viveram experiências de adversidade.

Já no que respeita à dimensão emocional, Pears e Fisher (2005) verificaram que as crianças institucionalizadas que haviam experienciado também situações de maltrato na família de origem apresentaram uma compreensão dos estados mentais e emocionais menos desenvolvida que as crianças que não vivenciaram experiências adversas.

Mas, ao contrário do que seria de esperar, tendo em consideração as investigações que têm procurado compreender o impacto da institucionalização ao nível da compreensão dos estados mentais (Colvert et al., 2008; Pears & Fisher, 2005; Tarullo et al. 2007; Yagmurlu et al., 2005), verifica-se no presente estudo que o tempo de institucionalização não deteve um impacto significativo sobre estas. Tal poderá dever-se ao facto de estas capacidades, por surgirem mais tarde no desenvolvimento sociocognitivo, não tenham sofrido um impacto tão marcado da privação precoce. Pese embora as suas capacidades precursoras possam não ter experienciado o contexto de desenvolvimento mais adequado (falta de experiências relacionais individualizadas e significativas), o prejuízo pode ter sido mais facilmente recuperado, através da adoção, tendo em conta que estas crianças foram integradas em média com cerca de 2 anos na família adotiva. Assim, tendo em consideração a sua emergência mais tardia no desenvolvimento, que corresponde à etapa atual de desenvolvimento das crianças, pode não ter constituído um prejuízo tão marcado como parece ter sido para as capacidades de reconhecimento emocional, já que, sendo o seu período de emergência mais precoce, não vivenciaram as experiências promotoras de um desenvolvimento apropriado.

Será importante que investigações futuras não se centrem apenas no tempo de institucionalização e possam ir mais além desta informação, já que pouco nos diz acerca da qualidade das experiências que podem ter vivenciado no contexto institucional, bem como o grau das privações. Assim, seria fundamental analisarem, por exemplo, o tipo de cuidados vivenciados, a possibilidade de terem ou não uma figura mais próxima neste contexto, as experiências individualizadas a que têm acesso, bem como as práticas disciplinares mais frequentemente utilizadas. Por outro lado, a idade com que integraram a instituição será uma variável importante a considerar de forma a promover uma compreensão mais ampla do impacto que as experiências de privação podem ter no desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Além disso, será importante, como já anteriormente referido, recorrer a fontes de informação mais fidedignas, já que os pais

apresentaram alguma dificuldade em relatar com exatidão informações relativas ao passado das crianças.

Finalmente, o tempo de adoção revelou deter um impacto significativo em todas as medidas da criança, pelo que a adoção parece ter revelado um papel reparador a todos os níveis do desenvolvimento sociocognitivo analisados neste estudo. Nomeadamente, o tempo que a criança se encontra integrada no contexto familiar teve um impacto positivo no conhecimento emocional, sobretudo na componente de reconhecimento das expressões faciais e na componente de desejo. Assim, pese embora o tempo que vivenciaram na instituição se tenha constituído um prejuízo ao nível do reconhecimento emocional destas crianças, o contexto adotivo parece ter funcionado como reparador também a este nível. Convém destacar ainda que o tempo de adoção se traduziu em melhores capacidades no reconhecimento das emoções através de fotografias, particularmente a emoção de medo, zanga e neutra.

Ao nível da compreensão dos estados mentais, o tempo que as crianças experienciam um contexto relacional, à partida protetor, individualizado, estável e responsivo teve um impacto positivo na sua compreensão das emoções com base no desejo da personagem. Este dado vem confirmar a melhor prestação na componente de desejo da tarefa de conhecimento emocional das crianças que estão há mais tempo na família adotiva, referenciada anteriormente.

A adoção trouxe ainda benefício para a capacidade de vocabulário da criança, bem como para uma área do comportamento, o comportamento pró-social, sendo que as mães das crianças há mais tempo adotadas reportam mais comportamentos pró-sociais por parte destas.

Tendo em consideração estes resultados, podemos perceber que a integração num contexto familiar (como estas crianças vivenciaram após um período de institucionalização), caracterizado, à partida, como estável, responsivo, capaz de promover experiências afetivas, cognitivas que permitam responder às necessidades desenvolvimentais das crianças, parece ter funcionado como reparador das dificuldades vivenciadas no passado e promotor das capacidades sociocognitivas destas crianças. Assim, vivenciar um contexto relacional próximo e significativo permitiu a estas crianças recuperar as capacidades ao nível do reconhecimento de expressões emocionais. Além do mais, este contexto relacional privilegiado que têm agora oportunidade de viver, permite-lhes ainda compreender melhor os estados mentais dos outros, essencialmente acerca da forma como os desejos das pessoas podem influenciar os seus comportamentos e emoções.

Tendo em conta o papel fundamental que os contextos relacionais próximos de qualidade detêm sobre o desenvolvimento sociocognitivo das crianças (como se

destacou na parte introdutória deste trabalho), as crianças adotadas poderão ter a oportunidade de experienciar no contexto familiar atual, experiências emocionais de qualidade. Os pais deterão um papel preponderante na promoção de um clima familiar de afeto globalmente positivo que permita às crianças experienciar as emoções de forma regulada, onde se comunique acerca das mesmas, das suas causas e consequências, centradas nos outros e em si. Além do mais é fundamental, não apenas a expressividade emocional dos pais, o tipo de respostas praticadas por estes às reações emocionais das crianças (Denham & Kochanoff, 2002; Eisenberg et al., 2001; Garner et al., 2008), mas também os seus comportamentos, através de práticas disciplinares adequadas que promovam a reflexão por parte da criança acerca das consequências dos seus atos nos outros (Krevans & Gibbs, 1996; Pears & Moses, 2003; Ruffman et al., 1999). Será nesta mesma relação privilegiada que as crianças terão a oportunidade de reconstruir os seus padrões de vinculação, com base nas novas experiências relacionais que, idealmente se deverão constituir, progressivamente, reparadoras também a este nível. Nesta base, as crianças poderão ter a oportunidade de experienciar o que é ser cuidada, confortada quando necessita, no fundo, ver as suas necessidades respondidas de forma adequada (Denham, 1997; Koschanska, 2001). Além do mais, o discurso centrado nas emoções e nos estados mentais que podem vivenciar promoverá o desenvolvimento das suas capacidades de compreensão dos estados emocionais e mentais (Ruffman et al., 2006) bem como o próprio desenvolvimento da linguagem (Miller, 2006). Acrescenta-se à dimensão relacional as novas e diversas experiências promovidas pela família adotiva que permitem o contacto da criança com novos objetos, atividades, contextos que se constituem como fatores preponderantes no seu desenvolvimento sociocognitivo. Neste contexto relacional as crianças contactam e participam da nova cultura familiar onde, progressivamente, se vão integrando, beneficiando e participando das novas experiências de desenvolvimento.

Deste modo, estudos futuros deverão procurar perceber se estes processos acabados de referenciar estão efetivamente presentes nas famílias adotivas explicando, por isso, e sendo a base do impacto positivo que o tempo de adoção detém sobre o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Assim, deverão ter em consideração por exemplo, a qualidade das relações estabelecidas a nível familiar ao nível da comunicação, da expressão emocional, as práticas disciplinares mais frequentemente utilizadas, o tempo que os pais passam com os filhos interagindo e a qualidade dessas mesmas interações.

Todavia estes resultados obtidos não encontram muita sustentação na literatura existente com crianças adotadas, devido à tipologia das investigações conduzidas. Vorria e colaboradores (2006) verificaram que as crianças adotadas apresentavam mais

dificuldades ao nível da compreensão emocional que as crianças que sempre viveram com a sua família de origem. Ainda a este nível, Tarullo e colaboradores (2007) verificaram que as crianças adotadas (quer as que antes haviam estado institucionalizadas, quer as que estiveram em famílias de acolhimento) apresentaram mais dificuldades ao nível da compreensão de crenças falsas que as crianças que sempre cresceram nas suas famílias de origem. As crianças adotadas, pós-institucionalizadas, apresentavam igualmente uma capacidade verbal mais reduzida que as crianças sem passado de adversidade e que as crianças adotadas que antes haviam estado em famílias de acolhimento.

Há que considerar, todavia, a metodologia dos estudos citados, já que para verificar o papel recuperador da adoção perante adversidade precoce não se pode apenas recorrer à comparação das crianças adotadas com as crianças que sempre viveram na família de origem estruturada, pois tal revela-se perigoso e não tem em consideração o impacto do passado de adversidade vivido pelas crianças adotadas. Para tal, é antes necessário comparar crianças que partilharam o mesmo passado de adversidade mas que viveram diferentes percursos de vida, nomeadamente aquelas que permaneceram nas suas famílias de origem de risco, crianças que permaneceram em acolhimento institucional e crianças adotadas. O recurso de um desenho de investigação que integre estes grupos de crianças permitirá identificar o impacto de cada contexto ao nível do desenvolvimento da criança, e portanto, o papel potencialmente reparador da adoção. Será obviamente importante comparar, posteriormente, com crianças que sempre viveram na família biológica com o intuito de perceber como o desenvolvimento das crianças em contexto adotivo se dá, no sentido de compreender de forma mais precisa as dimensões do desenvolvimento que podem recuperar até níveis adequados e as que poderão permanecer com alguma fragilidade, bem como os processos que poderão estar na base deste desenvolvimento.

3. Relações entre conhecimento emocional, TdM, vocabulário e comportamento

As duas tarefas de conhecimento emocional utilizadas apresentaram associações entre si, nomeadamente constatou-se que o reconhecimento de expressões faciais através de fotografias, de forma global, se encontrava associado positivamente com as diferentes componentes da tarefa de conhecimento emocional. Assim, um melhor reconhecimento (através da nomeação) ao nível de expressões faciais está associado a uma melhor realização na tarefa de conhecimento emocional que engloba componentes como o reconhecimento (apontar), um conhecimento emocional baseado em causas externas, a capacidade de prever a emoção tendo em conta o desejo e a crença da

personagem bem como a capacidade em compreender que se pode estar a experienciar uma emoção e expressar outra diferente. Estes resultados evidenciam a capacidade de estas tarefas, ainda que de forma diferente/ específica (apontando e nomeando) acederem a aspetos relacionados do conhecimento emocional.

O presente estudo permitiu evidenciar a relação entre o conhecimento emocional e a capacidade de compreensão dos estados mentais. Assim, quanto mais as crianças reconhecem emoções baseadas em pistas situacionais, mais itens são corretamente respondidos na tarefa de emoção e na tarefa de crenças falsas conteúdo inesperado. Tal poderá refletir um crescendo na sua capacidade de atender aos desejos e às crenças falsas para explicar as emoções e os comportamentos. Contudo, efetivamente, um conhecimento emocional baseado nas pistas situacionais superior, encontra-se associado a um nível superior de compreensão da TdM, nomeadamente da compreensão de estados mentais como desejos e crenças. Todavia, não é só o conhecimento emocional baseado nas pistas situacionais que se encontra associado com a TdM, mas também uma melhor compreensão emocional ao nível de todas as componentes (reconhecimento, memória, desejo, crença, dissimulação) encontra-se associada de forma positiva à capacidade de compreender que as emoções podem ter como base os desejos da pessoa. Destaca-se ainda que um melhor reconhecimento das expressões faciais por fotografia de forma global está associado a um número superior de tarefas da TdM resolvidas com sucesso.

Estes resultados evidenciam a relação estreita entre a compreensão dos estados emocionais e a compreensão dos estados mentais que a literatura tem também constatado. Wellman e Banerjee (1991) salientam que compreender a natureza e as causas das emoções é parte e parcela da aquisição de uma teoria da mente e a compreensão dos estados internos da mente é parte e parcela da aquisição de uma compreensão da emoção. Assim, e como vem vindo a ser refletido ao longo do presente trabalho, as crianças, na compreensão que desenvolvem acerca das emoções, evoluem de uma perspetiva baseada em aspetos concretos, externos (e.g. ficar feliz por receber algo), até uma visão mais sofisticada em que começam a compreender que as emoções podem ser consequência da interpretação e representação da pessoa acerca da situação, não apenas como “produto mecânico da situação em si” (Rieffe et al., 2005, p. 260). *O João pode ficar feliz por receber uma bola, mas o José pode ficar triste perante a mesma situação.* Esta compreensão requer a capacidade de a criança atender aos estados mentais, como desejos e crenças, para compreender as emoções dos outros, componente esta que emerge mais tarde no desenvolvimento. Esta visão integra estas duas capacidades sociocognitivas, permitindo compreender a relação íntima existente entre ambas. Todavia, e como as investigações têm constatado, estas duas dimensões

sociocognitivas constituem dimensões distintas uma da outra (Guajardo et al., 2009). Assim, Cutting e Dunn (1999) constataram fortes associações entre a compreensão emocional e a compreensão mental, contudo consideram que são dimensões distintas da cognição social, já que a variância da compreensão de crenças falsas não contribuiu de forma independente para a variância na compreensão emocional e vice-versa. Por conseguinte, concluem que, apesar de relacionadas, a compreensão das crenças falsas e a compreensão emocional podem seguir cursos de desenvolvimento diferentes (Cutting & Dunn, 1999). O presente estudo aponta as mesmas conclusões, existindo áreas de relação estreita entre estas capacidades sociocognitivas, tendo-se constatado, igualmente que diferentes variáveis se relacionavam apenas com uma, por exemplo, o tempo de institucionalização teve impacto significativo na compreensão emocional e não na TdM, bem como a capacidade de vocabulário, que se encontrou relacionada com o conhecimento emocional mas não com a TdM.

Na análise da relação entre a capacidade verbal das crianças e o conhecimento emocional, o presente estudo confirmou os resultados anteriores (Hughes & Ensor, 2005; Izard et al., 2001). Verificou-se que uma melhor capacidade ao nível do vocabulário está associada a melhores capacidades ao nível do conhecimento emocional de forma geral, e, em particular, ao nível do reconhecimento de expressões faciais (apontar), bem como a partir de situações (causas externas). A capacidade de vocabulário evidencia ainda uma associação positiva com o reconhecimento por nomeação das emoções no total da tarefa. Cutting e Dunn (1999) constataram que a capacidade linguística da criança deteve uma contribuição significativa na compreensão emocional, independentemente da idade e do *background* familiar. Dunn e colaboradores (1991) observaram o mesmo em relação ao conhecimento emocional baseado em situações. Já Izard e colaboradores (2001) constataram que o conhecimento emocional serviu como mediador dos efeitos da capacidade verbal na competência escolar. Mostow e colaboradores (2002) afirmam mesmo que a capacidade verbal é um contribuinte chave para o conhecimento emocional que, por sua vez, permite à criança mover-se com sucesso no seu mundo social. Neste estudo, os autores observaram ainda que o conhecimento emocional funcionou como mediador da relação entre a capacidade verbal e as capacidades sociais das crianças, o que sugere que a capacidade verbal, de forma isolada não capacita a criança para o processamento de informação emocional nem para responder de forma adequada e pró-social. Todavia, a capacidade verbal pode facilitar a aquisição/ desenvolvimento do conhecimento emocional, que, por sua vez, permite à criança responder de forma mais adequada nas interações sociais. O conhecimento emocional apoia-se nas capacidades verbais, quer para o seu desenvolvimento, uma vez que a linguagem permite uma participação mais ativa e enriquecedora em interações sociais que promovem o

desenvolvimento emocional (e da própria linguagem) quer para o desenvolvimento de competências sociais, sendo que melhores capacidades verbais estão associadas a capacidades mais avançadas ao nível do conhecimento emocional, facilitando e promovendo interações sociais mais adequadas.

Neste seguimento importa, portanto, abordar a relação encontrada entre o conhecimento emocional e o comportamento da criança percecionado pela mãe. Os dados obtidos na presente investigação evidenciaram que uma maior capacidade ao nível do reconhecimento de expressões faciais e do conhecimento emocional em geral se encontra associada a mais comportamentos pró-sociais da criança. Verificou-se, igualmente, que as crianças que evidenciavam melhores resultados nas dimensões da compreensão mental associadas à emoção (desejo e crença), compreendendo assim que as emoções também estão dependentes dos desejos e crenças da personagem da tarefa, evidenciavam menos sintomas emocionais, menos problemas de relacionamento com pares e um total de dificuldades menor.

Neste seguimento, e atendendo ao nível da compreensão dos estados mentais constatou-se, igualmente, que estes detêm uma associação com a dimensão social do comportamento da criança, reforçando os resultados obtidos através da tarefa de conhecimento emocional. Nomeadamente, as crianças que mostraram compreender a emoção da personagem com base no desejo desta, apresentaram mais comportamentos pró-sociais. Contudo, e contrariamente ao esperado, as crianças que manifestaram compreender a ação da personagem com base na sua crença apresentaram mais sintomas emocionais, contrapondo o resultado obtido na componente crença da tarefa de conhecimento emocional.

De forma geral, os resultados do presente estudo ao nível da relação do conhecimento emocional e compreensão dos estados mentais com o comportamento, vão ao encontro do que a literatura tem observado, reforçando a importância de um processamento de informação emocional adequado para um comportamento social adaptativo (Halberstadt et al., 2001; Lemerise & Arsenio, 2000). Todavia, este processamento de informação emocional ocorre em conjunto com a compreensão dos estados mentais que, de forma articulada permitem à criança ser mais capaz de reconhecer as expressões emocionais das pessoas com quem interage, bem como atender aos desejos e crenças para compreender as ações e emoções dos outros. Estes guias permitem-lhe interpretar a informação e agir de forma mais adequada em resposta às emoções e comportamentos dos seus interlocutores sociais, já que lhe proporcionam uma leitura adequada do que o outro sente, pensa e deseja, podendo assim adaptar o comportamento, tendo em conta os seus objetivos e constrangimentos das interações sociais.

Mostow e colaboradores (2002) constataram o papel fundamental que o conhecimento emocional detinha sobre as competências sociais, tal como Denham e colaboradores (2003). Denham (1986) verificou que dificuldades ao nível da compreensão emocional estavam associadas a menos comportamentos pró-sociais de crianças de idade pré-escolar com os seus pares. Hughes e colaboradores (1998) evidenciaram que crianças com performances mais baixas ao nível da compreensão dos estados mentais e das emoções apresentavam também mais problemas de comportamento e ajustamento social.

Deste modo, o conhecimento emocional e a compreensão dos estados mentais permitem, às crianças adotadas que participaram neste estudo, ao fazer usufruto das mesmas, terem sucesso nas interações com pares, através de comportamentos sociais positivos como comportamentos pró-sociais, evitando igualmente problemas de relacionamento com pares os quais parecem ter na sua base, uma dificuldade superior em atender aos estados mentais do outro (desejo) e uma dificuldade em reconhecer expressões faciais (nomeadamente o medo). Assim, o conhecimento emocional, como defende Denham e colaboradores (2003), parece tornar possível a empatia com o outro e compõe o palco para o comportamento pró-social, e o estudo presente evidenciou a importância que capacidades mais sofisticadas da criança em atender aos estados mentais do outro parecem deter da mesma forma sobre o comportamento pró-social. Por outro lado, as interações positivas que estas crianças podem experimentar com os pares constituem-se igualmente contextos privilegiados para o desenvolvimento destas capacidades sociocognitivas.

Todavia, estes dados revelados pela presente investigação, ao contrário do que alguma literatura tem apontado (Cutting & Dunn, 1999; Hughes & Ensor, 2005; Izard et al., 2001; Martins, 2010; Mostow et al., 2002; Slaughter et al., 2002; Tarullo et al., 2007), não evidenciam uma influência da capacidade verbal na associação encontrada entre o conhecimento emocional e o comportamento das crianças, bem como entre a TdM e comportamento, já que a capacidade verbal das crianças neste estudo, não se encontra associada nem à capacidade de compreensão dos estados mentais, nem ao comportamento das crianças. Estes resultados evidenciam, assim, que a associação entre o conhecimento emocional e a TdM, entre o conhecimento emocional e o comportamento e entre a TdM e o comportamento, não são devidos de forma independente, pelo menos, à capacidade verbal das crianças. Contudo, estudos futuros com uma amostra de maiores dimensões deverão explorar novamente estas relações, de forma a compreender se se mantém este padrão de resultados, tendo em consideração o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento da capacidade de compreensão dos estados mentais.

Convém refletir ainda acerca da associação encontrada entre a capacidade de atender aos estados mentais do outro, sobretudo às suas crenças para prever a sua ação, e um valor mais elevado ao nível de sintomas emocionais encontrado. De facto, alguns autores têm chamado a atenção para o facto de uma capacidade mais sofisticada de compreender e atender aos estados mentais de si e dos outros predispor as crianças para uma maior sensibilidade, por exemplo às críticas (Cutting & Dunn, 1992 cit in Cahill et al. 2007; Dunn, 1995 cit in Hughes & Leekam, 2004). Assim, Cahill e colaboradores (2007), a propósito da hipótese da relação mãe-criança poder moderar a relação entre a TdM da criança e a sua autovalorização, afirmam mesmo que “ter melhores capacidades de TdM pode trazer diferentes implicações para desenvolverem autopercepções e crenças, dependendo do conteúdo da relação mãe-criança” (p.53). Tendo em consideração esta hipótese explicativa, as crianças mais capacitadas para reconhecerem e compreenderem os comportamentos dos outros tendo em conta os seus estados mentais (nomeadamente as crenças, no caso do presente estudo), terão mais tendência a serem afetados pelos comportamentos dos outros, refletindo-se possivelmente ao nível dos sintomas emocionais. Contudo, estudos futuros deverão procurar explorar esta hipótese de forma mais rigorosa.

Capítulo V

Conclusões

No decorrer deste trabalho procurou-se refletir acerca do desenvolvimento do conhecimento emocional e da compreensão dos estados mentais de um grupo de crianças adotadas de idade pré-escolar, procurando perceber o impacto de variáveis sociodemográficas (sexo, idade e dimensão da fratria) ao nível do desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Alguns fatores associados ao seu percurso de vida, desde a família de origem (tipo de problemáticas da FB, experiências vivenciadas pelas crianças na FB), passando pela instituição (tempo de institucionalização) até à família adotiva (tempo de adoção) foram tidos em consideração de forma a compreender o potencial impacto de cada um sobre o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Exploraram-se as relações que as diferentes dimensões sociocognitivas da criança exibem entre si, analisando também a possível relação da capacidade de vocabulário da criança com o conhecimento emocional e compreensão dos estados mentais, e a relação entre estas dimensões do desenvolvimento sociocognitivo e o comportamento da criança.

Os resultados do presente estudo permitem, pois retirar algumas conclusões a seguir enunciadas.

1. As crianças do presente estudo apresentam um padrão de evolução ao nível da compreensão emocional centrado primeiramente nas pistas faciais e situacionais e progressivamente vão compreendendo que estados mentais como desejos e crenças também podem estar na base das emoções experienciadas. O mesmo se verificou ao nível da compreensão dos estados mentais, sendo que estas crianças apresentam uma compreensão das ações do outro, baseada sobretudo no desejo e menos na crença. Apesar da média de idades das crianças do presente estudo se encontrar na fase em que a compreensão das ações do outro baseado nas suas crenças, mesmo que sejam falsas, se estabelece de forma mais sofisticada, denota-se ainda uma maior preponderância da capacidade de atender aos desejos sobre as crenças, pese embora seja evidente uma capacidade crescente ao nível da compreensão de crenças falsas. As crianças participantes apresentam, igualmente, capacidades ao nível do vocabulário dentro da média para a população portuguesa, sendo que ao nível do comportamento percecionado pelas mães se encontram da mesma forma dentro dos padrões esperados.

2. Com o aumento da idade, as crianças apresentam em média melhor capacidade para nomear a emoção de medo perante uma fotografia e a idade parece traduzir-se também num crescendo ao nível da compreensão das crenças falsas. Além do mais, com o avançar da idade das crianças, as mães reportam menos problemas de relacionamento com os pares. Verificou-se também que as meninas apresentam melhores capacidades ao nível do conhecimento emocional e da compreensão dos estados mentais nomeadamente no que se reporta ao desejo. A dimensão da fratria neste estudo deteve impacto apenas ao nível do reconhecimento da expressão

emocional de medo, sendo importante que estudos futuros analisem de forma mais aprofundada o impacto desta relação fraterna ao nível do desenvolvimento sociocognitivo. Explorando também de forma mais sistematizada o impacto da posição da fratria e, talvez mais importante, as características e qualidade destas relações fraternas ao nível do conhecimento emocional e da TdM.

3. A presente investigação, apesar dos limites impostos pelos procedimentos de recolha de informação acerca da história de vida das crianças, permitiu constatar que as características da família biológica se encontraram relacionadas com o comportamento pró-social atual das crianças. Contudo, investigações futuras deverão explorar de forma mais rigorosa a forma como a história prévia à institucionalização poderá estar associada ao desenvolvimento sociocognitivo atual da criança, nomeadamente o tipo de privações vividas, a qualidade das relações estabelecidas, as práticas educativas, as problemáticas da família de origem bem como fatores associados aos cuidados pré-natais e perinatais. Poderão ser variáveis importantes a analisar. O impacto da institucionalização nas crianças adotadas avaliadas nesta investigação fez-se sentir ao nível da capacidade das crianças reconhecerem emoções através de expressões faciais, quer apontando quer nomeando, bem como ao nível da capacidade verbal. Contudo a adoção evidenciou um carácter reparador em todas as dimensões analisadas neste estudo. Assim, a transição destas crianças para um contexto estruturante, responsivo, estável e protetor parece ter contribuído positivamente para o seu atual desempenho ao nível do conhecimento emocional, compreensão dos estados mentais, vocabulário e comportamento ajustado.

4. Este estudo permitiu, ainda, compreender que a dimensão do conhecimento emocional e da TdM se encontram fortemente correlacionadas, pese embora constituam dimensões distintas do desenvolvimento sociocognitivo. Assim melhores capacidades ao nível do conhecimento emocional encontram-se associadas a uma maior capacidade de atender aos estados mentais dos outros para explicar as emoções e ações. A capacidade verbal destas crianças encontrou-se igualmente associada ao conhecimento emocional, permitindo compreender a relação estreita entre estas capacidades que se apoiam reciprocamente. Deste modo, crianças com capacidades verbais mais avançadas são também mais sofisticadas ao nível emocional. Finalmente constatou-se a relação entre um desenvolvimento sociocognitivo mais sofisticado e comportamentos positivos com os pares, nomeadamente comportamentos pró-sociais, revelando a pertinência destas capacidades associadas ao conhecimento emocional e TdM para o sucesso nas interações sociais.

Considera-se fundamental que investigações futuras analisem também fatores como o temperamento da criança que a investigação tem apontado como uma variável que deverá ser tida em consideração ao nível do desenvolvimento emocional. Por outro

lado, e de forma a compreender melhor os processos a partir dos quais a adoção se constituiu para estas crianças um fator reparador, será importante explorar a qualidade das relações estabelecidas entre os pais e a criança, estendendo também a outros subsistemas familiares como as relações de fratria. Além do mais, as práticas educativas atuais deverão ser igualmente uma dimensão a explorar tendo em conta a relação que a literatura tem encontrado com o desenvolvimento sociocognitivo. Lança-se ainda o desafio para a realização de estudos longitudinais que permitam compreender como se processa o desenvolvimento do conhecimento emocional e da TdM das crianças adotadas, explorando o modo como se processa o potencial reparador da adoção através do tempo.

Este estudo permitiu assim explorar o desenvolvimento sociocognitivo de crianças adotadas, evidenciando o carácter reparador da adoção a este nível e alertando para a importância de nos contextos de vida das crianças, seja qual for o seu projeto de vida, serem promovidas experiências que se revelem potenciadores do desenvolvimento do conhecimento emocional, da capacidade verbal, da compreensão de estados mentais, globalmente promotores da competência social. Assim, as crianças poderão aceder ao mundo social mais protegidas, com um conjunto de competências que lhes permitirão rápida e adequadamente ler as pistas emocionais e sociais de forma a gerar uma resposta apropriada às mesmas. Esta promoção, idealmente passaria pela participação num contexto familiar estável e positivo com as características apontadas como fundamentais para o desenvolvimento destas capacidades. Todavia, enquanto tal não é ainda perspectivado como possível, ou concretizável, como nos casos das crianças acolhidas em contexto institucional, sugere-se a promoção de experiências que possam ajudar as crianças a desenvolver estas áreas. Além do mais apela-se à reflexão acerca de formas alternativas, que ultrapassem os constrangimentos externos e de ordem material e que possibilitem à criança a construção de laços afetivos próximos, a experiência diária de atividades individualizadas com um adulto (idealmente) o mais estável possível, que percecione a criança como um ser com estados mentais e emocionais que devem ser atendidos e respondidos de forma sensível e responsiva.

Espera-se que a presente investigação contribua para a perceção da adoção não só como uma medida de proteção da criança no seu sentido jurídico, mas sobretudo como o reestabelecer à criança o direito de crescer num contexto familiar estável e saudável, capaz de dar resposta às suas necessidades e de apoiar a criança no processo de recuperação da adversidade precoce, promovendo assim um desenvolvimento integrado, harmonioso e saudável.

Referências bibliográficas

- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 566-577.
- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Porto: FPCEUP.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento emocional (EACE). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, V. Ramalho (Coord.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Actas*. Braga: Psiquilíbrios Edições. (CD-ROM, item nº 9789899552265).
- Arranz, E., Artamendi, J., Olabarrieta, F., & Martin, J. (2002). Family context and Theory of Mind development. *Early Child Development and Care*, 172, 9-22.
- Badenes, L. V., Estevan, R. A. C., & Bacete, F. J. G. (2000). Theory of Mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Barbosa-Ducharme, M., Moreira, A., Ferreira da Silva, A., Monteiro, J., Soares, J. (2009), *EPA-Portuguesa. Entrevista sobre o Processo de Adoção. Versão para investigação*. Porto: FPCEUP.
- Barbosa-Ducharme, M., Soares, J., Barbosa, M., Ferreira da Silva, A., Cardoso, C. (2011). QPP-Questionários sobre parentalidade para pais: Resultados obtidos junto de pais adotivos. *Actas do VIII Congresso Ibero-Americano de Avaliação psicológica e XV Conferência internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: FPUL
- Berény, S., & Barbosa-Ducharme, M. (2010). *Tarefa de conhecimento emocional para crianças em idade pré-escolar*. Policopiado. Versão para Investigação. Porto: FPCEUP.
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2008). Measuring Theory of Mind in children. Psychometric properties of the ToM storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Cahill, K., R., Deater-Deckard, K., Pike, A., & Hughes, C. (2007). Theory of Mind, self-worth and mother-child relationship. *Social Development*, 16, 45-56.
- Colvert, E., Rutter, M., Kreppner, J., Beckett, C., Castle, J., Groothues, C., et al. (2008). Do Theory of Mind and executive function deficits underlie the adverse outcomes associated with profound early deprivation?: Findings from the English and Romanian Adoptees Study. *Journal Abnormal Child Psychology*, 36, 1057-1068.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, 70, 853-865.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, Mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialisation, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 301-319.
- Denham, S. A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek, & N. O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (2nd ed., pp. 85-103). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.

- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-193.
- Denham, S. A., Kimberly, A. B., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34, 311-343.
- Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peers status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 142-144.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Gershoff, T. E., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., & Losoya, S. H., et al. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37, 475-490.
- Ereky-Stevens, K. (2008). Associations between mothers' sensitivity to their infants' internal states and children's later understanding of mind and emotion. *Infant and Child Development*, 17, 527-543
- Fine, S. E., Izard, C. E., & Trentacosta, C. J. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development*, 15, 730-751.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind: Retrospect and prospect. *Merril-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive Development* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17, 259-277.
- Gaspar, M. F. (no prelo). Normas portuguesas do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). Documento fornecido pela autora.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, 18, 27-60.
- Gunnar, M. R. (2010). A commentary on deprivation-specific psychological patterns: effects of institutional deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75, 232-247.
- Gunnar, M. R., Bruce, J., & Grotevant, H. D. (2000). International adoption of institutionally reared children: Research and policy. *Development and Psychopathology*, 12, 677-693.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hughes, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, A. L. (1999). "Speak roughly to your little boy?" Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 8, 143-160.

- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or Treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 981-994.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 343-363.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between Theory of Mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590-619.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptative functioning. *Child Development Perspectives*, 2, 156-163.
- Kadlec, M. B., & Cermak, S. A. (2002). Activity level, organization, and social-emotional behaviors in post-institutionalized children. *Adoption Quarterly*, 6 (2), 43-57.
- Kaufman, A. S., Lichtenberg, E. O. (2000). *Essentials of WISC-III and WPPSI-R Assessment*. New York: John Wiley & Sons.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72, 474-490.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Martins, M. (2010). *Conhecimento emocional, teoria da mente e aceitação pelos pares na idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, não publicada. Porto: FPCEUP.
- Martins, C. (2011). *Manual de análises de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453.
- Meins, E. & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mother's comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 42, 637-648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of Theory of Mind understanding. *Child Development*, 73, 1715-1726.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Palacios, J., & Brodzinsky, D. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 270-284.

- Palacios, J., Román, M., Moreno, C., Sánchez-Sandoval, Y., León, E., & López, A. (2011). *Linguistic Competence in Internationally Adopted Children*. Comunicação apresentada na 15th European Conference on Developmental Psychology, Bergen, Noruega.
- Palacios, J., Sanchez-Espinoza, E., & Sanchez-Sandoval, Y. (1995). EPA – Entrevista sobre el Proceso de Adopción. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidade de Sevilla.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGrawHill.
- Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2005). Emotion understanding and Theory of Mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development and Psychopathology*, 17, 47-65.
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and Theory of Mind in preschool children. *Social Development*, 12, 1-20.
- Pereira, M. M. A (2008). *Desenvolvimento de Crianças em Centros de Acolhimento Temporário e Relação com os seus Cuidadores*. Tese de Mestrado em Psicologia: Universidade do Minho.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36, 679-688.
- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K., et al. (2010). Neurodevelopmental effects of early deprivation in postinstitutionalized children. *Child Development*, 81, 224-236.
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152
- Prior, F. (2010). *Impacto da institucionalização no comportamento e no desenvolvimento emocional de crianças adoptadas. Um estudo longitudinal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Porto: FPCEUP
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). The acquisition of emotion descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21, 901-908.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395-411.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and Theory-of-Mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 105-124.
- Sabbagh, M. A., Bowman, L. C., Evraire, L. E., & Ito, J. M. B. (2009). Neurodevelopmental correlates of Theory of Mind in preschool children. *Child Development*, 80, 1147-1162.
- Sabbagh, M. A., & Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action: 3-, 4-, and 5-year-olds' developing Theories of Mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, 34, 491-502.
- Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and Theory of Mind – A comparison of Chinese and U. S. preschoolers. *Association for Psychological Science*, 17, 74-81.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social development. *Social Development*, 9, 284-301.
- Scultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2002). Children emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight", and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22, 67-94.

- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Sonuga-Barke, E. J., Schlotz, W., & Kreppner, J. (2010). Differentiating developmental trajectories for conduct, emotion, and peer problems following early deprivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75, 102-124.
- Tarullo, A. R., Bruce, J., & Gunnar, M. R. (2007). False belief and emotion understanding in post-institutionalized children. *Social Development*, 16, 57-78.
- Termine, N. T., & Izard, C. E. (1988). Infant's responses to their mothers' expressions of joy and sadness. *Developmental Psychology*, 24, 223-229.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., & Poelhouis, C. W. K. (2005). Adoption and cognitive Development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, 131, 301-316.
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., van IJzendoorn, M. H., et al. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1246-1253.
- Wechsler, D. (2010) *Escala de inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária (WPPSI-R)* (2ªEd.) [aferição portuguesa por M. J. Seabra-Santos, M. R. Simões, A. M. Rocha, & C. Ferreira, 2010]. Lisboa: Cegoc.
- Wellman, H. M., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.
- Yagmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Applied Developmental Psychology*, 26, 521-537.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? *New directions for Child and Adolescent Development*, 128, 101-109.

Anexos

Anexo 1 – Quadro de associações entre as diversas medidas da criança

Quadro 7. Associações entre as diversas medidas das crianças

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) Componente reconhecimento (apontar)	1								.54**		.40*
(2) Componente causa externa		1				.47*	.57**	.48**	.52**		
(3) Componente desejo			1							-.42*	
(4) Sucesso total tarefa conhecimento emocional				1	.59**				.60**		.46*
(5) Sucesso total reconhecimento (nomeação) de emoções em fotografias					1	.44* ⁵		.42*	.48*		
(6) Total de sucessos Tarefa de emoção (TdM)						1					
(7) Total de sucessos TCF – conteúdo inesperado (TdM)							1				
(8) Sucessos na totalidade das tarefas de TdM								1			
(9) Notas padronizadas vocabulário									1		
(10) Escala Problemas de relacionamento c/ pares										1	
(11) Escala de Comportamento pró-social											1

* $p < .05$, ** $p < .01$

⁵ Obtido pela correlação de *Spearman*